



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ – CERES
DEPARTAMENTO DE LETRAS DO CERES
CAMPUS DE CURRAIS NOVOS
PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

CLOACIR GOMES DANTAS

**“QUEM SOU EU?”: UMA (RE)CONSTRUÇÃO DO SUJEITO POR MEIO DA
NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA – PROPOSTA DIDÁTICA COM UM OLHAR
NAS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA**

**CURRAIS NOVOS
2015**

CLOACIR GOMES DANTAS

**“QUEM SOU EU?”: UMA (RE)CONSTRUÇÃO DO SUJEITO POR MEIO DA
NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA – PROPOSTA DIDÁTICA COM UM OLHAR
NAS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA**

Relato de Experiência apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (*Campus* de Currais Novos), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras. Área de concentração – Linguagens e Letramento. Linha de pesquisa – Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. Mário Lourenço de Medeiros

**CURRAIS NOVOS
2015**

**“QUEM SOU EU?”: UMA (RE)CONSTRUÇÃO DO SUJEITO POR MEIO DA
NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA – PROPOSTA DIDÁTICA COM UM OLHAR
NAS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA**

Por

CLOACIR GOMES DANTAS

Relato de Experiência apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (*Campus* de Currais Novos), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras. Área de concentração – Linguagens e Letramento. Linha de pesquisa – Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. Mário Lourenço de Medeiros

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Mário Lourenço de Medeiros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Presidente

Prof^a. Dr^a. Josilete Alves Moreira de Azevedo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Membro Interno

Prof. Dr. João Bosco Figueiredo Gomes
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
Membro Externo

AGRADECIMENTOS

Agradeço todas as dificuldades que enfrentei; não fosse por elas, eu não teria saído do lugar. As facilidades nos impedem de caminhar. Mesmo as críticas nos auxiliam muito. (Chico Xavier)

Ao meu Deus, ser maior, por tudo. Absolutamente, por tudo.

Ao Prof. Dr. Mário Lourenço de Medeiros, orientador desta pesquisa pelo acompanhamento nessa trajetória.

Aos meus professores, dessa pós-graduação, pela dedicação, principalmente, aos que tanto contribuíram, quando da realização da banca de qualificação. E, em especial, à minha querida e eterna mestra Profa. Dra. Josilete Alves Moreira de Azevedo, pela força e inestimável ajuda.

Aos meus queridíssimos colegas de curso, pelas tantas horas de convivência e de parceria.

Aos meus eternos amores Gracinha e Clarinha, por esses dois longos anos de uma ausência doída, mas necessária e à minha imensa família, pela eterna força.

Às minhas queridíssimas amigas Rejane e Conceição, pelos momentos e palavras compartilhados.

Aos meus alunos parceiros do 9º ano B (2014), sem os quais nada disso seria possível.

À Profa. Esp. Maura Cruz, pela disponibilidade em me ouvir e pela imensa contribuição, quando da realização do terceiro momento da terceira etapa na sequência didática aqui desenvolvida.

À equipe pedagógica, professores e direção da Escola Estadual Capitão Mor Galvão, pela colaboração e pelo incentivo.

Quando não estou escrevendo, eu simplesmente não sei como se escreve. E se não soasse infantil e falsa a pergunta das mais sinceras, eu escolheria um amigo escritor e lhe perguntaria: como é que se escreve? Por que, realmente, como é que se escreve? Que é que se diz? E como dizer? E como é que se começa? E que é que se faz com o papel em branco nos defrontando tranquilo? Sei que a resposta, por mais que intrigue, é a única: escrevendo. Sou a pessoa que mais se surpreende de escrever. E ainda não me habituei a que me chamem de escritora. Porque, fora das horas em que escrevo, não sei absolutamente escrever. Será que escrever não é um ofício? Não há aprendizagem, então? O que é? Só me considerarei escritora no dia em que eu disser: sei como se escreve.

(Clarice Lispector)

RESUMO

Como é do nosso conhecimento, a sala de aula afirma-se como um ambiente de contínua construção de aprendizagens e experiências, porém, para os alunos, além disso, funciona como um lugar, também, para estar em razão do convívio com os amigos. No entanto, nem sempre esses elementos se completam, assim, tão harmoniosamente, pois estamos cientes de que existem bastantes dificuldades, tanto no ato de aprender quanto nas relações interpessoais entre eles. Partindo disso, entendemos que cabe à escola buscar meios para contemplar tais questões de modo que estes se sintam inseridos tanto no que diz respeito a essa aprendizagem como também sendo capazes de interagir consigo mesmos e com os outros, de forma participativa, no sentido de conviver bem socialmente. Assim, encontramos-nos diante de uma situação semelhante com uma turma de 9º ano onde parte dos alunos apresentava certas limitações quanto à maneira de relacionarem-se bem, acarretando, assim, problemas na aprendizagem. Por outro lado, essa dificuldade na forma de interagir afetivamente com o outro, também, se agravava pela dificuldade que alguns alunos apresentavam de falar de si mesmos e de demonstrar seus sentimentos e emoções dificultando ainda mais esse convívio no ambiente escolar. Diante disso, vimo-nos na obrigação de agir de forma imediata e precisa para provocar mudanças nesse quadro. Daí que surgiu a ideia da aplicação de uma ação interventiva a qual começou tomar forma a partir de um projeto pedagógico que havíamos desenvolvido em outras turmas em anos anteriores, desta vez, adaptado para a situação vivenciada pela turma. O projeto, moldado na pesquisa qualitativa e caracterizado a partir da abordagem da pesquisa-ação tomou forma e, elegemos como objetivo maior buscar possíveis alternativas no sentido de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, razão pela qual investimos em exercitar a oralidade (fala e escuta) no intuito de promover, pelo uso da linguagem, esse envolvimento interpessoal facilitando, dessa forma, a participação destes tanto na sala de aula quanto na vida social. Para o cumprimento deste objetivo, propusemo-nos a elaborar um caderno didático cujo suporte materializou-se através da narrativa autobiográfica (moldado na produção escrita) e trabalhado ao longo de uma sequência didática estruturada em três etapas distintas que dialogavam entre si. Para tanto, fundamentamos nosso estudo a partir da concepção sócio-histórica e dialógica proposta por Bakhtin em consonância com o interacionismo sociodiscursivo de Bronckart bem como recorremos a outros estudiosos como Dolz; Schneuwly e Marcuschi entre outros. O desenvolvimento de todas as etapas do projeto não só surtiu efeito imediato diante do que nos propúnhamos, fazendo com que esses alunos interagissem de forma afetiva e, principalmente, produzindo resultados positivos essencialmente pela eficácia do falar em público como também, rendendo-nos, por assim dizer, uma experiência exitosa e gratificante.

Palavras-chave: Interação. Oralidade. Escrita. Proposta didática interventiva.

ABSTRACT

As we are aware, the classroom is emerging as a continuous build learning experiences and environment, however, for students also it functions as a place also to be due to socializing with friends. However, not always these elements complement each other, so as harmoniously as we are aware that there are many difficulties, both in the act of learning as in interpersonal relations between them. From this, we understand that it is for the school to seek ways to contemplate such issues so that they feel inserted both with regard to this learning as well as being able to interact with themselves and with others, in a participatory manner, to live well socially. Thus, we find ourselves facing a similar situation with a 9th grade class where the students had certain limitations to have a good relationship with one another, causing thus problems in learning. On the other hand, this difficulty as affectively interact with each other, also, was increased by the difficulty that some students had to speak for themselves and to show their feelings and emotions, getting even more difficult this interaction at school. Thus, we found ourselves obliged to act immediately and need to bring about change in this picture. So it came out the idea of the application of an intervening action which started taking shape from a pedagogical project that we developed in other classes in previous years, this time adapted to the situation experienced by the group. The project, framed in the qualitative research and characterized from the action research approach took shape, and elected as its main objective to seek possible alternatives to develop the communicative competence of students, which is why we invest in exercise oral communication (speaking and listening) in order to promote the use of language, the interpersonal involvement facilitating thus their participation both in the classroom and in social life. To fulfill this goal, we set out to develop a didactic book whose support materialized through the autobiographical narrative (molded in writing production) and worked along a structured instructional sequence in three distinct stages that dialogued with each other. Therefore, we base our study from the socio-historical conception and dialogue proposed by Bakhtin in line with the sociodiscursive interactionism of Bronckart and resort to other scholars as Dolz and Schneuwly, Marcuschi among others. The development of all stages of the project not only has had immediate effect on what we proposed ourselves, so that these students interact affectively and mainly producing positive results essentially the effectiveness of public speaking as well, rendering us by so to speak, a successful and rewarding experience.

Keywords: Interaction. Orality. Writing. Didactic proposal of interference.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS – Para início de conversa... e de escuta também.....	15
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS – Do silêncio das palavras escritas às escutas e falas que se fizeram lágrimas e risos, braços e abraços.....	28
3.1 PRIMEIRA ETAPA: Apresentação da situação.....	31
3.2 SEGUNDA ETAPA: Apresentação do material didático elaborado.....	32
3.3 TERCEIRA ETAPA: Execução de trabalho.....	37
3.3.1 Primeiro momento: Mesa quase redonda – uma conversa ao pé do ouvido.....	37
3.3.2 Segundo momento: Mesa de cabeceira – uma conversa consigo mesmo: a hora de (re)construir sua história de vida.....	40
3.3.3 Terceiro momento: Mesa redondíssima – uma conversa consigo mesmo e com os outros: a hora do diálogo.....	43
3.3.4 Quarto momento: uma avaliação – a hora e a vez de botar os pontos nos “is”.....	56
4 DISCUTINDO A AÇÃO INTERVENTIVA: De quando as palavras finais não serão, necessariamente, as últimas.....	67
5 CONCLUSÃO.....	70
REFERÊNCIAS.....	72
APÊNDICES.....	75

1 INTRODUÇÃO

Uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra. (Lev. S. Vygotsky)

Sabemos que, no cenário atual da educação nesse país, é dever da escola contemplar questões relacionadas ao meio em que o aluno está inserido de modo que este seja capaz de interagir consigo mesmo e com os outros, de forma participativa, no sentido de transformar-se e transformar o meio em que vive, valorizando-se e valorizando esse espaço e todos os outros por onde circula no sentido de uma boa convivência e de sua promoção social. Todavia, está a escola, de fato, cumprindo esse papel social? Tem, de fato, o professor de Língua Portuguesa trabalhado no sentido de promover, por meio do uso social da língua, essa interação de que tanto o aluno necessita para agir de forma participativa tanto no ambiente escolar quanto nos demais espaços sociais nos quais convive?

Foi partindo dessas reflexões e de uma escuta atenta em uma turma de 9º ano de uma escola da rede pública estadual de ensino, a saber, a Escola Estadual Capitão Mor Galvão, localizada na cidade de Currais Novos-RN, onde começamos a observar que boa parte dos alunos dessa turma apresentava certas limitações no que diz respeito à maneira de interagir uns com os outros e, até mesmo com os professores. Percebemos, principalmente, que um bom número deles sentia uma imensa dificuldade de falar de si mesmo, de demonstrar suas emoções e, talvez, por essa razão, de relacionar-se de forma livre e aberta consigo mesmo e com as outras pessoas com as quais convive diariamente, inclusive no ambiente escolar. A partir dessas observações, é que nasceu a ideia deste trabalho que tem como pretensão buscar possíveis alternativas no sentido de desenvolver a competência comunicativa desses alunos no intuito de melhorar essa relação pessoal consigo mesmos e com os outros de modo a facilitar o envolvimento e a participação destes tanto em sala de aula quanto na sociedade.

Para cumprir com este objetivo, optamos, primeiramente, pela confecção de um material didático, com fim interventivo, cujo suporte configurou-se num caderno pedagógico materializado através de um gênero textual, a narrativa autobiográfica, e, em seguida, desenvolvemos uma série de atividades a ser trabalhadas a partir de

uma sequência didática organizada em três etapas que se entrecruzaram. Por essa razão, este trabalho foi pautado nos moldes da pesquisa qualitativa e caracterizou-se, especificamente, na abordagem da pesquisa-ação.

Assim, iniciamos este trabalho, talvez de uma forma diferente, talvez mais amarrada e lenta, mas prudente e sentimos, assim, a necessidade de dizer de onde brotou o desejo de desenvolvê-lo e a mostrar a trajetória de construção, desconstrução e reconstrução pela qual intentamos até chegar ao que, pretensamente, buscamos aqui.

Depois de um certo tempo em sala de aula, percebemos, entre o trabalho com textos e exposições gramaticais, nossos alunos, lá nos seus lugares, bem distantes de nós e, talvez até, deles mesmos. Isso nos intrigava, angustiava-nos, inquietava-nos. (Pre) sentíamos que precisávamos fazer algo. Não ouvi-los falar, falar deles mesmos, mesmo quando certos textos trabalhados em sala de aula serviam como um estímulo deixava-nos incomodados. Incomodava-nos, ainda mais, ao perceber que isso, de certa forma, interferia, e muito, na relação interpessoal entre eles e até na nossa relação.

Entre leituras, sessões de música e de cinema (grandes paixões nossas), buscávamos, angustiantemente, por algo que nos desse uma “luz”. Nas letras de Renato Russo, nos poemas de Fernando Pessoa, nos textos de Clarice Lispector, enfim, nesse universo textual da introspecção, encontrávamos certas respostas; chegamos até a utilizar, por diversas vezes, em sala de aula, parte desse material. Percebíamos que alguns alunos até se emocionavam, envolviam-se com aquilo que havíamos escolhido para nossas aulas, entretanto, a participação era bastante singular, fragmentada. Precisávamos construir uma ação que pudesse mudar esse cenário. Ficávamos nos indagando se falar das nossas próprias experiências de vida e, principalmente, profissional não seria uma possibilidade de começo, imprimindo, talvez, mais confiança neles, acreditando, pois, que reflexões dessa natureza pudessem provocá-los de alguma forma pelo fato de que “algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural” (Josso, 2004, p. 48).

E foi assim, por absoluto acaso, que revimos, por essa época, o filme *Sociedade dos Poetas Mortos*. Como da primeira vez que assistimos ao filme, ficamos meio atabalhoados com o seu roteiro, porém, inspirados neste,

vislumbramos ali uma “luz no fim do túnel” em relação ao que vínhamos percebendo ultimamente nessa turma.

Queríamos que nosso aluno falasse, isto é, interagisse conosco, com os colegas e consigo mesmo, por isso seria necessário criarmos situações para que isso acontecesse. Começamos, a partir daí, uma busca incansável dentro da literatura que dispúnhamos até então e acabamos descobrindo, entre a imensa quantidade de material didático que recebíamos das editoras o esboço de um projeto de produção textual o qual nos serviu como ponto de partida para o que apresentamos, neste trabalho.

Afinal, precisávamos de algo concreto que se materializasse como proposta de intervenção para a nossa ação, ou seja, a confecção de um material didático além da aplicação dessa estratégia metodológica.

A princípio, mantivemos basicamente a estrutura que era apresentada pelo material, com poucas modificações, a qual era intitulada como “*Quem é você?*” De início, fizemos alguns recortes, algumas adaptações e, por fim, uma montagem final para que fossem providenciadas as cópias (na época, não dispúnhamos ainda dos recursos de multimídia que temos hoje) e acabamos intitulando-o de “Projeto de Produção Textual: Quem é você?” (primeiro título).

A proposta, enfim, ganhou corpo, materializou-se, como dito antes e, partimos para a prática. Com essa primeira experiência, começamos a perceber os resultados, ainda que de forma muito sutil. Isto por que nossa pretensão era que o trabalho escrito servisse como um “disparador”, um propulsor para o afloramento da oralidade, mas não foi bem assim que aconteceu; não como nós havíamos concebido.

Por alguns anos, fomos aplicando esse projeto em diversas turmas, até que, na tentativa de acertarmos, de chegarmos aos nossos objetivos, de fazermos o melhor, agindo sempre intuitivamente, veio-nos a ideia de fazer uma “mesa redonda” em sala de aula, posicionando-nos no centro desta para que os alunos questionassem a respeito de nossa vida pessoal e/ou profissional, no sentido de passarmos confiança para eles (isto antes da aplicação da parte escrita do projeto). A reação, por parte dos alunos, foi surpreendente e, os resultados, no final, começaram a formatar-se dentro das nossas expectativas.

Desta forma, fizemos novas adaptações e demos a este o nome de “Projeto de produção escrita/oral: “Quem sou eu?” (segundo título). Daí por diante, com nova

“cara” e novo título, decidimos aplicá-lo sempre em turmas de 1ª série do Ensino Médio vez que, para nós, eram sempre novas turmas formadas por alunos novatos. Chegamos a aplicá-lo em diversas escolas da cidade de Currais Novos como na UNICA - Master (turmas da 1ª série do ensino médio), no IFRN (turmas de 1º período da EJA dos cursos de Manutenção e Suporte como também de Alimentos) e também na Escola Estadual Capitão Mor Galvão (numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental e numa turma de 2ª série do Ensino Médio, quando ministrávamos, naquele momento, Filosofia).

Em todas as escolas e turmas onde desenvolvemos o projeto, a aceitação, por parte dos alunos como também da equipe pedagógica e até das direções, sempre foi muito positiva e, rendeu-nos, em sala de aula, resultados surpreendentes, reafirmando, para nós, que “[...] o trabalho de reflexão a partir de narrativas de vida foi uma oportunidade que nos foi dada para observar como cada um de nós caminha na sua existência, na sua relação com a procura de saber-viver [...]” (Josso, 2004, p. 108).

Após tanto tempo lidando com esse projeto, sempre baseado na intuição, na pretensa intuição de estarmos fazendo o melhor, surgiu, na nossa vida, após uma longa espera, a oportunidade há tanto sonhada de cursar um mestrado. Quando conseguimos uma vaga na primeira turma do ProfLetras (UFRN), já tínhamos absolutamente definido, na nossa cabeça, com que iríamos trabalhar enquanto projeto de pesquisa, visto que, agora, poderíamos investir de vez nesse projeto e buscar o embasamento teórico necessário para desenvolvê-lo com mais confiança e segurança.

Decidida, assim, a escolha, veio-nos, de imediato, a necessidade de fazer alguns ajustes e melhorias no projeto já existente. Há algum tempo que vínhamos pensando em fazê-lo e, não haveria, pois, momento mais propício que este. Queríamos dar uma nova roupagem, melhorando os textos utilizados, inclusive, incluindo alguns textos nossos assim como, aproveitando as ferramentas de multimídia hoje disponíveis, dar-lhe uma nova formatação e, conseqüentemente, um título definitivo, a saber, “Quem sou eu?": Uma (re)construção do sujeito por meio da narrativa autobiográfica (caderno pedagógico com finalidade interventiva). Mas, principalmente, definir uma estratégia metodológica mais específica.

Assim, na perspectiva da busca por uma renovação metodológica - entendendo, pois, que não se pode desenvolver um bom trabalho sem um sólido

embasamento teórico – é que buscamos, nas disciplinas pagas durante o curso de mestrado como também nas mais variadas leituras que vimos realizando durante a “arquitetura” desta proposta, esse propósito. Afinal, tudo que experienciamos com relação a esse projeto, em outros momentos, fez com que ele grudasse em nós assim como nós grudássemos nele.

Partindo disso e com a finalidade de melhor fundamentar nossas ideias, é que, no capítulo dois, apresentamos os pressupostos teóricos que nos serviram de embasamento para a elaboração definitiva desse estudo. Para tal, norteamos-nos a partir da concepção sócio-histórica e dialógica proposta por Bakhtin (1981; 1992) em consonância com o interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999) bem como, também, recorremos a outros tantos estudiosos como Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2005; 2008) entre outros.

No capítulo três, explicitamos a metodologia desenvolvida durante a sequência didática construída a partir de um caderno pedagógico (material didático elaborado) utilizado com fim interventivo no ambiente da pesquisa numa turma de 9º ano da rede pública estadual de ensino.

O capítulo quatro é dedicado a uma discussão em torno da ação interventiva realizada e seus respectivos resultados.

Por fim, o capítulo cinco é voltado para a conclusão.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS – Para início de conversa... e de escuta, também

A vida começa apenas no momento em que uma enunciação encontra outra, isto é, quando começa a interação verbal, mesmo que não seja direta, “de pessoa para pessoa”, mas mediatizada pela literatura. (Bakhtin/Voloshinov)

Já que temos como meta, neste estudo, a mediação da oralidade com foco na relação ESCRITA/FALA no seu uso social, no sentido de melhorar o relacionamento interpessoal dos alunos e, conseqüentemente, o envolvimento e participação destes em sala de aula e na sociedade, é que norteamos nossas ideias a partir da concepção sócio-histórica e dialógica proposta por Bakhtin (1981; 1992; 2010) juntamente com o interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999) bem como, também, recorreremos a outros tantos estudiosos que beberam dessas mesmas fontes como Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2005; 2008), os quais têm nos dado grande contribuição nos estudos sobre ensino e aprendizagem de língua.

Sob essa perspectiva do uso social da língua, organizamos esse estudo a partir do que propõe, principalmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Nesse sentido, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei Federal nº 9.394, de 1996 – a educação básica brasileira tem por finalidade, segundo o material de introdução dos PCN (BRASIL, 1998, p. 41), “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

O documento ainda afirma que cabe à escola, como formadora de cidadãos, eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais e que possam garantir aos alunos o exercício de seus direitos e deveres.

Dentre os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no que diz respeito ao ensino fundamental, sempre encontramos referências quanto ao fato de o aluno se comunicar com correção e eficácia quando diz, por exemplo, que este deve ser capaz de:

Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética,

estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; Expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato. (BRASIL, 1998, p. 55-59)

Os PCN de Língua Portuguesa também consideram importante a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, sempre considerando que:

A razão de ser das propostas de leitura e escrita é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; A razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção; As situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (BRASIL, 1998, p. 19)

Nesse mesmo documento, ao serem explicitados os objetivos gerais da área de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, é colocado, entre outros, que cabe à escola organizar suas atividades de forma que possibilite ao aluno “utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e escritos e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso” (BRASIL, 1998, p. 32). Por fim, pontua o documento:

Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação. Em decorrência disso, os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem. (BRASIL, 1998, p. 34)

Por outro lado, mudanças significativas aconteceram recentemente em relação à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, objeto da

Lei nº 11.274/2006 e, com isso, a necessidade da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Conforme o documento:

O conselho Nacional de Educação (CNE), cumprindo as suas funções normativas, tem elaborado diretrizes e orientações que devem ser observadas pelos sistemas de ensino para a reorganização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Os sistemas de ensino e as escolas não poderão apenas adaptar seu currículo à nova realidade, pois não se trata de incorporar, no primeiro ano de escolaridade, o currículo da Pré-Escola, nem de trabalhar com as crianças de 6 (seis) anos os conteúdos que eram desenvolvidos com as crianças de 7 (sete) anos. Trata-se, portanto, de criar um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental que abranja os 9 anos de escolarização, incluindo as crianças de 6 anos. (BRASIL, 2013, p. 109)

Diante disso, novos desafios se colocam para a escola como também para a função docente os quais necessitam ampliar seus objetivos em face do alunado no sentido de propiciar-lhe condições de desenvolver a capacidade de aprender com prazer e gosto e tornar as atividades desafiadoras, atraentes e até divertidas. É preciso, pois, conforme o documento (BRASIL, 2013, p.113) “que a escola expresse com clareza o que espera dos alunos, buscando coerência entre o que proclama e o que realiza”. Ainda frisa o documento:

A escola constitui a principal e, muitas vezes, a única forma de acesso ao conhecimento sistematizado para a grande maioria da população. Esse dado aumenta a responsabilidade do Ensino Fundamental na sua função de assegurar a todos a aprendizagem dos conteúdos curriculares capazes de fornecer os instrumentos básicos para a plena inserção na vida social, econômica e cultural do país. (BRASIL, 2013, p. 113)

Dessa forma, é pressuposto deste projeto que o trabalho sobre a linguagem, fundado nas atividades de leitura, escrita e oralidade, seja nosso compromisso maior para com o ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, entendemos como pertinentes as reflexões de Simões *et al* (2012) ao elucidar que:

A chave para a discussão dessa questão está, para nós, em alcançar a mais absoluta clareza sobre a concepção de linguagem que rege o currículo e nela pautar as decisões didáticas. Dessa clareza, que é fruto de formação na área, derivam as duas responsabilidades

específicas do professor de português: no plano dos conhecimentos teóricos, compreender as relações entre textos ou mesmo recursos linguísticos e tal concepção de linguagem e, no plano dos saberes práticos, saber converter essa concepção de linguagem e esse conjunto de conhecimentos, primeiro, em tarefas, projetos didáticos e formas de avaliação da aprendizagem e, segundo, em aulas nas quais consiga sustentar, em interação com os alunos, a atualização de seu planejamento didático. A aula de português tem a especial responsabilidade de traduzir em trabalho sobre a linguagem, primeiro, uma concepção interacionista de linguagem e, derivadamente, um conjunto sempre crescente de conhecimentos e competências de língua que seja compatível com tal concepção. (SIMÕES *et al*, 2012, p. 38)

Em se tratando de um estudo de fenômenos humanos e sociais, vale salientar aqui que essa concepção de ensino e aprendizagem requer conhecimento, reflexão e empenho para um projeto de ensino que sirva de fato para aprofundar o conhecimento que os alunos têm dos recursos da língua e que, para isso, exige, de nós, esforços no planejamento e na elaboração de propostas didáticas que possam privilegiar a legitimação da voz do aluno e a responsabilização dele por suas ações de linguagem, frente aos que o cercam e à história a que pertencem. Assim, se faz necessário recorrer a uma abordagem teórico-metodológica de investigação que dê conta, de forma simples e singular, de tais fenômenos. E foi na busca dessa abordagem, que nos foi apresentada a pesquisa qualitativa cujo objetivo, no foco da investigação, “deve se centrar na compreensão dos significados, dentro de um contexto, atribuídos pelos sujeitos às suas ações” (Weber, *apud*, André, 2002, p. 17). Sendo assim, entendemos que esta é a orientação que melhor atende às nossas expectativas uma vez que, nesse estudo, lidamos com pessoas, suas experiências, seus sentimentos e emoções cotidianas.

Ratificando o que já foi exposto, Flick (2009) diz:

As ideias centrais que orientam a pesquisa qualitativa diferem daquelas da pesquisa quantitativa. Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2009, p. 23)

E ainda em relação à reflexividade do pesquisador e da pesquisa, o autor afirma:

Os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentados em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto. (FLICK, 2009, p. 25)

Por conseguinte, há alguns tipos de pesquisa associados à abordagem qualitativa, dentre as quais se encontra a pesquisa-ação. Como esse estudo exige de nós um olhar que vá além das aparências e quantificações no que diz respeito às subjetividades e os modos particulares como cada sujeito se (re)constrói, resolvemos adotá-la como metodologia visto que, conforme André (2002, p. 33), “a pesquisa-ação envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo”.

Dionne (2007, p. 68) tonifica esta mesma ideia ao dizer que “quando inserida em um procedimento de tomada de decisão, a pesquisa-ação deve ser considerada como uma técnica de intervenção” e assim a conceitua:

A pesquisa-ação é principalmente uma modalidade de intervenção coletiva, inspirada nas técnicas de tomada de decisão, que associa atores e pesquisadores em procedimentos conjuntos de ação com vista a melhorar uma situação precisa, avaliada com base em conhecimentos sistemáticos de seu estado inicial e apreciada com base em uma formulação compartilhada de objetivos de mudança. (DIONNE, 2007, p. 68).

Assim, como temos por objetivo oferecer uma alternativa de abordagem intervencionista e que promova, em sala de aula, as relações interpessoais, fez-se necessário partir do pressuposto de que

Planejar o ensino da Língua Portuguesa à luz sociointeracionista significa, entre outras coisas, compreender a língua como algo que permeia o cotidiano, articulando nossas relações com o mundo e com os outros. Sob essa perspectiva, o enfoque dado ao ensino na

sala de aula deve propiciar aos alunos o uso real, portanto, social, da língua, que se concretiza por meio dos gêneros discursivos/textuais. (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p. 16)

Desse modo, é interessante esclarecer que a sala de aula é um local importante para promover interações sociais necessárias para o desenvolvimento cognitivo e emocional do ser humano. O processo de ensino/aprendizagem é favorecido por interações em sala de aula baseadas, pensamos nós, em afetividade, portanto, é necessário pensar uma prática pedagógica que leve em consideração os aspectos afetivos, pois assim o ambiente escolar se torna mais convidativo, uma vez que o ato de ensinar e estar em sala de aula é perpassado muitas vezes por emoções, isto por que há sempre altos e baixos na relação que estabelecemos entre aluno/professor e aluno/aluno desde os momentos de contentamentos até os de frustrações em relação às atividades de planejar e concretizar o ensino/aprendizagem.

Refletindo sobre isso, Bakhtin (1981) afirma que a interação social é a realidade fundamental da língua, ao dizer

As relações sociais evoluem (em função das infraestruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua. (BAKHTIN, 1981, p. 124)

Afinal, quando interagimos através da linguagem temos sempre objetivos e fins a serem atingidos para que possamos atuar sobre o(s) outro(s) de determinada maneira e obter dele(s) determinadas reações verbais ou não verbais, conforme corrobora Koch (2013).

A partir disso, podemos extrair que, se a realidade fundamental da língua é a interação verbal (Bakhtin, 1981), esta se dá na e pela comunicação já que é através dela que nos expressamos em relação ao outro. Assim, a atividade de linguagem só se concretiza no compartilhamento entre o eu e o outro, isto é, “a fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala; o discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um

sujeito falante e não pode existir fora dessa forma” (Bakhtin, 1992, p. 293). Para esse autor:

As fronteiras do enunciado concreto, compreendido como uma unidade da comunicação verbal, são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, ou seja, pela alternância dos locutores. [...] É no diálogo real que esta alternância dos sujeitos falantes é observada de modo mais direto e evidente; os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo), a que chamamos de réplicas, alternam-se regularmente nele. O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. (BAKHTIN, 1992, p. 294)

Dessa forma, podemos entender que é nessa comunicação realizada entre sujeitos sócio-historicamente situados, num diálogo vivo, numa postura responsiva, em que reside a base da postura dialógica proposta pelo autor, o qual defende que qualquer discurso é permeado por palavras ou ideias de outrem e que, enquanto enunciado concreto “as palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valotativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos” Bakhtin, 1992, p. 314).

Nessa direção, definem (Molon e Vianna, 2012), grosso modo, por dialogismo, “a compreensão de que qualquer enunciado é intrinsecamente uma resposta a enunciados anteriores e, uma vez concretizado, abre-se à resposta de enunciados futuros. E por enunciado, aqui, compreende-se uma fala verbalizada entre sujeitos reais, um discurso constituído sob a forma de um texto, um artigo científico, um poema, etc”.

Por outro lado, observamos também que, no convívio diário em sala de aula, surge uma ampla gama de emoções e sentimentos os quais permeiam as nossas relações, sendo impossível desvincular a afetividade/emoção do trabalho pedagógico. Este pensar se concretiza nas palavras de Castro (2002, p. 32) quando diz “percebemos, então, que, por trás da ação humana guiada pela emoção, está a memória que nos possibilita adequar nossa interação, ou seja, adequar nossas ações às complexas situações que vivenciamos no nosso meio.”

Assim sendo, nossas interações – ou seja, os momentos em que usamos nossa língua para agir em conjunto com outras pessoas em diferentes situações de convívio social – são pautadas por um modo de organizar a linguagem. Nesse mesmo caminho, Bronckart (1999), defensor, também, de uma corrente teórica que

enxerga as condutas humanas como produto de socialização, o interacionismo sócio-discursivo, assim se expressa

O quadro interacionista-social leva a analisar as condutas humanas como ações significantes, ou como <<ações situadas>>, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização. (BRONCKART, 1999, p.13)

Como essa abordagem considera “os fatos da linguagem como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas”, é possível deduzir que o ser humano é regulado e mediado pela interação verbal isto por que

Sob o efeito mediador do agir comunicativo, o homem transforma o meio (ou o mundo em si, que permanecerá eternamente como um “limite jamais atingido”) nesses mundos representados, que constituem, a partir daí, o contexto específico de suas atividades. (BRONCKART, 1999, p. 34)

Por fim, para Bronckart (1999, p. 107-108), a realização efetiva de uma ação de linguagem, no quadro de uma determinada formação social, procede da exploração das formas comunicativas que nelas estão em uso, isto é, requer empréstimos dos construtos históricos que são os gêneros de textos.

Dessa forma, para desenvolvermos nossa prática pedagógica, recorrer a um gênero textual, o qual deve organizar nosso modo de agir linguisticamente, em consonância com o que foi dito, seria inevitável, visto que “para tornar possível a comunicação, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediárias entre o enunciador e o destinatário, a saber, os gêneros” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 142). Para eles

A ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero, que é um instrumento para agir linguisticamente. É um instrumento semiótico, constituído por signos organizados de maneira regular; esse instrumento é complexo e compreende diferentes níveis. Eis por que, às vezes, o chamamos “megainstrumento”, para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos, um pouco como uma fábrica. Mas fundamentalmente se trata de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. E aprender a falar é apropriar-se dos instrumentos para falar em situações de linguagem

diversas, isto é, apropriar-se dos gêneros. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 143)

Reforçando esse entendimento, Marcuschi (2008, p. 156) assevera que “toda vez que desejamos produzir alguma ação em situação real, recorremos a algum gênero de texto”.

Em consonância com tudo isso, entendemos que há necessidade de dominarmos os gêneros para nos comunicar, uma vez que isto nos dá competência comunicativa, afinal

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos. (BAKHTIN, 1992, p. 304)

Para o autor, existem infinitos tipos de atividade humana e cada uma delas vai consolidando modos mais ou menos estáveis de organizar o uso da língua, os gêneros do discurso. Para ele, enfim, quando se pensa em gêneros do discurso, pensa-se em associações entre os elementos da situação de interação a que os textos pertencem e os elementos formais do texto.

Com esse intento, foi o que acabamos fazendo ao escolher o trabalho com a narrativa autobiográfica como objeto de intervenção (material didático elaborado), pois segundo Silva e Maia (2010):

[...] a pesquisa baseada em narrativas autobiográficas afirma-se como possibilidade de tomar a experiência humana como objeto de conhecimento, passivo de mensuração, análise e interpretação. Logo, a pesquisa com narrativas autobiográficas tem um propósito fundamental, o de dar vez e voz à pessoa-sujeito da investigação e, desse modo, oportunizar-lhe aprender, crescer e se desenvolver a partir de suas experiências pessoais, profissionais, enfim, formativas em um “processo de caminhar para si” [...]. (SILVA; MAIA, 2010, p. 4)

Partindo do pressuposto de que “dar vez e voz à pessoa-sujeito da investigação num processo de caminhar para si” seria um caminho viável para intervir positivamente no que diz respeito à superação de dificuldades nos envolvimento pessoais dos sujeitos em relação a si próprios e em relação aos outros, foi o que nos estimulou a enveredar pelo trabalho com o texto narrativo autobiográfico através do qual podemos estabelecer, a partir da sala de aula, uma melhor convivência entre o sujeito e o mundo no sentido de que sua trajetória de vida tem uma implicação histórica e social visto, que uma pessoa não vive e nem se faz sozinha.

Assim, a importância do trabalho com este gênero de texto, enquanto instrumento de pesquisa, pode revelar que a história de vida de uma pessoa vai muito além da descrição de simples acontecimentos cotidianos até porque, neste tipo de texto, a escrita pode ir além de registros e memorizações tendo, na verdade, a função de armazenar informações que permitem comunicar através do tempo e do espaço e assim, bem como propõe Amossy (2005, p. 9), “deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si”. Nesta direção, Souza (2011) pontua

Esse tipo de pesquisa toma modos próprios e singulares para a leitura de episódios narrativos e cenas da vida cotidiana de professores e alunos e do cotidiano escolar, no que concerne às histórias de vida como pesquisa, formação e prática no campo educacional. (SOUZA, 2011, p. 22)

Igualmente, a motivação para a elaboração dessa proposta didática, tendo como suporte, a escrita autobiográfica só veio convergir para esse fim que se concretiza, para nós, nas palavras de Vieira (2005):

Escrevo porque há atos sociais que só tem significado na permanência do escrito. Escrevo sim. Para me identificar, para assinar meu nome e marcar meu lugar no mundo [...] Escrevo, sobretudo, para me comunicar com os outros e comigo mesmo(a). Para estabelecer novas relações ou manter as existentes. [...] Escrever a alegria e a dor, o amor e a saudade. Fazer humor e travar batalhas. Registrar lembranças, instrumentar o cotidiano ou antecipar o futuro. [...] Dizer o explícito e sugerir o implícito. [...] Mais que um legado, uma arte ou um dom, mais que instrumento de poder, a escrita é necessidade diária inadiável e insubstituível. (VIEIRA, 2005, p. 13 e 14)

Definido o gênero, narrativa autobiográfica (material didático elaborado), precisávamos decidir qual seria a melhor maneira de agir com este em sala de aula, isto é, precisávamos adotar uma metodologia de trabalho que atendesse às nossas necessidades e optamos, por fim, pelo trabalho com uma sequência didática, pregada por (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 82) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, já que tinha como base a narrativa autobiográfica. Ainda segundo esses autores:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83)

Na perspectiva de conduzir os alunos através de práticas de linguagem dificilmente domináveis, como colocam os autores, é que enveredamos pelo trabalho com a “dobradinha” fala/escrita no sentido de que, pela teoria dos gêneros do texto, aqui discutida, as interações são mediadas pela linguagem assim como a produção escrita é realizada através dos gêneros textuais, instrumentos maiores dos quais disponibilizamos para concretização de nossas propostas.

Por essa razão, é que nos propomos à elaboração de um material didático (proposta escrita com base na narrativa autobiográfica), isto é, um suporte enfocando o texto escrito o qual molda, num outro momento, a produção oral. Dito de uma outra forma, o material didático proposto passa a funcionar como um “disparador”, ou seja, um elemento de intercâmbio entre o texto escrito e o texto oral, abrindo um espaço para um enfoque das práticas sociais no âmbito da oralidade, tarefa, hoje, imprescindível nas atividades dos professores de Língua Portuguesa.

No que se refere a essas atividades em torno do trabalho com a oralidade na escola, salientam Dolz; Scheneuwly (2004):

Para uma didática em que se coloca a questão do desenvolvimento da expressão oral, o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos de superfície da fala, mas,

antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita. A constituição do oral como objeto legítimo de ensino exige, portanto, antes de tudo, um esclarecimento das práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nelas implicados. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 140)

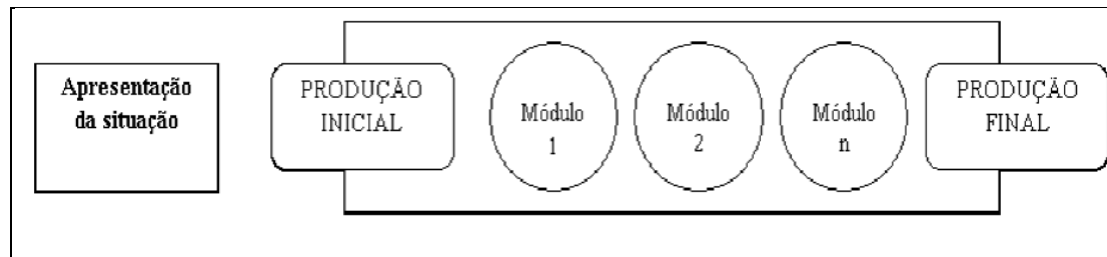
Isto significa dizer, portanto, que trabalhar com a oralidade em sala de aula é uma necessidade urgente e que precisa ser feita de forma muito bem pensada e responsável, ou seja, não se espera com isto que o professor se proponha, em sala de aula, a ensinar o aluno a falar, até porque isto ele já sabe. Na verdade, é preciso que este planeje esse trabalho em conjunto com eixos como a leitura e a produção de textos escritos a partir de práticas significativas, afinal como propõe Del Rio (1996, p. 11) “a área de língua oral é exigente não apenas porque implanta novos conteúdos, mas, sobretudo, porque obriga a repensar a maneira de realizar o trabalho em sala de aula”. A autora frisa também que

Se a qualidade da comunicação oral em aula melhora graças à iniciativa do próprio professor, os alunos também serão beneficiados, já que estarão expostos a adequados modelos de comunicação oral e terão mais oportunidades de eles mesmos serem interlocutores, ativos. (DEL RIO, 1996, p.34)

Diante disto, entendemos também que essa atitude ativa por parte dos interlocutores, no caso, os alunos, concretiza-se essencialmente na forma de interagir em público. Afinal, conforme preconiza (Ávila; Nascimento; Góis, 2012, p.48) “o trabalho com os textos orais deve ser pautado no uso e na reflexão acerca de diferentes gêneros textuais, uma vez que por meio deles, são contemplados aspectos relacionados a conteúdos, estruturas composicionais e elementos estilísticos, configurando, assim, uma abordagem que envolve aspectos discursivos”.

A partir de todos esses pressupostos é que nos propomos, como dito anteriormente, ao trabalho com uma sequência didática. Para isso é que nos baseamos no esquema apresentado na figura 1 (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Figura 1: Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p.83

E foi tentando nos aproximar do modelo sugerido pelos autores, que estabelecemos três etapas para o desenvolvimento da sequência didática, assim pré-estabelecidas:

Primeira etapa: Apresentação da situação.

Segunda etapa: Apresentação do material didático elaborado.

Terceira etapa (subdividida em quatro momentos):

Primeiro momento - Definido como **Mesa quase redonda: uma conversa ao pé do ouvido**.

Segundo momento - Definido como **Mesa de cabeceira : uma conversa consigo mesmo – a hora de (re)construir sua história de vida**.

Terceiro momento - Definido como **Mesa redondíssima: uma conversa consigo mesmo e com os outros – a hora do diálogo**.

Quarto momento: **Uma avaliação: a hora e a vez de botar os pontos nos “is”**.

O detalhamento minucioso dessa atividade é o que nos propomos a descrever no capítulo seguinte referente aos aspectos metodológicos.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS – Do silêncio das palavras escritas às escutas e falas que se fizeram lágrimas e risos, braços e abraços

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos. (Bakhtin/Voloshinov)

O projeto foi desenvolvido em um contexto escolar público, mais precisamente, na Escola Estadual Capitão Mor Galvão, representada na figura 2, escola da rede estadual de ensino, localizada na Rua Moisés Galvão, 215, no Bairro Gilberto Pinheiro da cidade de Currais Novos-RN.

Figura 2: Fachada da Escola Estadual Capitão Mor Galvão



Fonte: Acervo do autor

A referida escola, no ano letivo de 2014, tem seu funcionamento nos turnos matutino, vespertino e noturno com um número de 618 alunos matriculados no Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º anos) e Ensino Médio (da 1ª a 3ª séries) e é gerida através de um processo de gestão democrática, com um quadro de 63 servidores efetivos.

Nesse contexto, definimos, como *locus* de intervenção, a turma do 9º ano B (conforme figura 3) formada por 36 alunos, sendo estes 15 do sexo masculino e 21 do sexo feminino, dentre os quais 07 eram alunos novatos na turma, enquadrados entre a faixa etária de 14 a 17 anos.

Figura 3: Alunos do 9º ano B em atividades do projeto



Fonte: Acervo do autor

A turma, de um modo geral, é bastante heterogênea variando entre os que apresentam, quanto ao domínio da leitura e da escrita, notáveis dificuldades, e os que apresentam poucas dificuldades.

Para o desenvolvimento desse projeto, o papel social do professor – desde a apresentação do mesmo, à formulação clara das orientações para a produção escrita a partir do roteiro sugerido (material didático elaborado como propósito intervencionista) intermediadas pelos momentos de encontros definidos, até a produção final – foi essencial para o seu êxito. Nesse sentido, pontua Bastos (2003):

O educador ocupa um lugar singular na vida da *criança*, na medida em que é uma referência importante que se destaca no contexto educativo, pela sua presença e por ser diferente de seus pares. É ele quem estabelece as regras, quem organiza o espaço e o tempo das atividades, quem interfere nos conflitos, enfim, quem se responsabiliza

pela própria ação educativa. O modo como o educador se relaciona com cada *criança*, com a construção do seu conhecimento e de sua subjetividade é fundamental, mesmo que ele não se dê conta disso. (BASTOS, 2003, p. 41)

Ao refletirmos sobre as palavras do autor, podemos perceber que estas se fundamentam na proposta sociointeracional bakhtiniana no que diz respeito à relação interacional e social dos indivíduos, nossa preocupação maior na elaboração do projeto.

Foi neste contexto metodológico específico que sistematizamos nosso trabalho cuja abordagem se enquadrou na caracterização da pesquisa-ação. Dionne (2007) chama a atenção para tal caracterização, ressaltando que:

Em última instância, a pesquisa-ação tem como objetivo modificar uma dada situação. É o objetivo da ação que predomina. O que significa que a pesquisa-ação é antes um modo de ação, uma técnica de intervenção, de que uma técnica de pesquisa. (DIONNE, 2007, p.29)

Na intenção de agirmos interventivamente, por essa perspectiva da autora, efetuamos o trabalho em três etapas que se entrecruzaram seguindo um cuidadoso e sistematizado planejamento – sequência didática – assim organizada:

Primeira etapa: Apresentação da situação;

Segunda etapa: Apresentação do material didático elaborado;

Terceira etapa: Execução do trabalho (subdividida em quatro momentos):

Primeiro momento - Definido como **Mesa quase redonda: uma conversa ao pé do ouvido;**

Segundo momento - Definido como **Mesa de cabeceira: uma conversa consigo mesmo – a hora de (re)construir sua história de vida;**

Terceiro momento - Definido como **Mesa redondíssima: uma conversa consigo mesmo e com os outros – a hora do diálogo;**

Quarto momento: **Uma avaliação: a hora e a vez de botar os pontos nos “is”.**

3.1 PRIMEIRA ETAPA: Apresentação da situação (realizada em 27/05/14)

Em conversa franca e aberta com a turma, quando da realização de uma auto-avaliação como prévia do conselho de classe - atividade, inclusive, já (pre) parada como “gatilho” para a implementação do projeto -, com o propósito de levar os alunos a discutirem sobre a relação destes em sala de aula, uma vez que há algum tempo vínhamos percebendo alguns entraves nesse sentido e, na dificuldade que estes apresentavam, na maioria das vezes, de falar deles mesmos em sala de aula é que, naquele momento, se configurou de forma concreta o que já vínhamos planejando. Após a discussão, apresentamos à turma a proposta do projeto a qual, em primeiro momento, foi muito bem recebida, principalmente, quando anunciado que seria criado um espaço para que eles questionassem, de forma bem pessoal, livre e aberta, seu professor.

E foi dessa maneira que apresentamos a ideia de trabalhar com a turma, como material de intervenção e suporte para o desenvolvimento do trabalho planejado, o gênero autobiografia narrativa, sobre o qual Josso (2004) frisa que este:

[...] exige do autor uma primeira resposta a um conjunto de questões que exprime, logo de saída, tudo o que está em jogo no processo: - Terei mesmo uma história? – Vale a pena contá-la? – O que é que os outros vão pensar de mim a partir do que vou contar? – O que foi significativo na minha vida? – O que contar de mim entre tudo o que é possível contar? – O que desejo partilhar ou guardar para mim? O que eu vou fazer com as questões e com o olhar dos outros? – Como vou dar conta do caminho interior que acompanha os “fatos” da minha vida? – Como podemos falar de nós de forma que isso possa ser interessante para todo o grupo? – A minha vida é como a de todos os outros?, o que há de especial para ser contado? (JOSSO, 2004, p. 65)

Na perspectiva de encontrar possíveis respostas para tais questionamentos com propósito motivacional, durante algumas aulas, em meio aos conteúdos propostos para o período, fomos intercalando momentos em que alguns textos de natureza autobiográfica foram apresentados – de forma livre e sem muitas cobranças – para que os alunos se familiarizassem com sua temática e, conseqüentemente, com o gênero em questão.

3.2 SEGUNDA ETAPA: Apresentação do material didático elaborado (realizada em 03/06/14)

Nesta data, apresentamos aos alunos o material com o qual passariam a trabalhar durante o recesso escolar. O material foi apresentado em sua forma impressa e, todos os encaminhamentos e esclarecimentos de como proceder com este foi demonstrado, nos mínimos detalhes, através de *slides* projetados em sala de aula. Nesta etapa, os textos escolhidos como referência para o desenvolvimento das atividades propostas assim como a forma com que a sequência dessas atividades projetadas levavam a um fim, o texto autobiográfico final, foram explorados e discutidos com a participação de toda a turma.

Ainda, nessa mesma data, foram repassadas todas as orientações com relação à aquisição do material (disponibilizado para impressão e encadernação numa gráfica da cidade) como também foram definidos os prazos para realização (durante o recesso escolar) e entrega do mesmo.

Apresentamos, pois, a seguir, a descrição do material elaborado (caderno pedagógico) que consta nos apêndices (p. 75 a 101) deste trabalho.

Conforme explicitado na introdução do trabalho, durante as aulas de Língua Portuguesa – por seu número maior de aulas 5 (cinco) por semana e, conseqüentemente, proporcionando um contato mais prolongado com os alunos em sala de aula – é que acabamos percebendo, por entre atividades de leitura, produção de textos e explanações gramaticais, o quanto estes alunos pareciam distantes, embora estivessemos convivendo juntos em sala de aula há mais de 1 (um) ano. Isto aconteceu porque assumimos a turma no final do 1º bimestre de 2013 (na época, então, no 8º ano e, no momento da realização deste trabalho, por volta da metade do ano de 2014, já no 9º ano).

Quando falamos um pouco atrás, distantes, isso significa dizer, distantes mesmo. Distante de tudo (do que estava sendo feito em sala – apesar dos textos que selecionávamos para trabalhar –, deles mesmos e, principalmente, do professor). Naturalmente, havia alguns grupinhos, fechados, em que as “coisas” aconteciam, no entanto, no conjunto, os momentos de interação entre eles e nós eram extremamente limitados e, isso nos incomodava bastante, pois interferia

imensamente na relação aluno/aluno – aluno/professor e, conseqüentemente, no processo de ensino aprendizagem.

E foi, refletindo sobre esta situação, que nos surgiu a ideia do desenvolvimento de um projeto de intervenção no sentido de desenvolver a competência comunicativa do grupo – tarefa, inclusive, básica de nossa disciplina – no intuito de tentar melhorar a relação interpessoal entre a turma e nós. Para isso, seria interessante, como primeiro passo, conhecermos melhor nossos alunos para poder avançar, pois “só se pode progredir num conhecimento a partir do que já se sabe e do que já se sabe fazer com ele” (SIMÕES *et al*, 2012, p. 61). Conforme as autoras

Para solucionar possibilidades de concretização dos projetos, é muito importante conhecer o universo dos alunos para saber não apenas com que temáticas e situações de comunicação eles poderão lidar produtivamente, mas também o que poderá despertar seu engajamento no trabalho. (SIMÕES *et al*, 2012, p. 61)

Lidar com essas situações de comunicação na perspectiva de obter um melhor relacionamento entre o grupo, fazendo com que esses alunos pudessem interagir mais intensamente consigo mesmos, com os colegas e conosco, fez surgir em nossa mente o esboço de um projeto de produção textual o qual já havíamos desenvolvido, em outros momentos e em outras turmas (como já referenciado antes), e que tinha surtido bastante efeito. A partir daí é que, numa conversa bem produtiva com o grupo acerca das dificuldades que vínhamos enxergando em sala, levamos a ideia do desenvolvimento do projeto supracitado numa breve exposição de como este funcionou no passado e de como o mesmo poderia ser adaptado e melhorado para atender às nossas necessidades naquele contexto. A aceitação e receptividade da ideia do projeto, por parte do grupo, foram surpreendentes e, isso, naturalmente, nos motivou a concebê-lo da melhor maneira possível no intuito de agir interventivamente com o projeto.

Antes, porém, entendemos que um bom trabalho com a produção escrita pressupõe também sempre desenvolvê-lo a partir de um determinado gênero textual. Assim, é necessário que partamos do pressuposto de que haja um tema a

ser desenvolvido neste texto, um leitor a quem seja destinado, um registro linguístico a ser considerado e em que lugar este circulará, conforme Koch (2009)

[...] O *como* dizer o que se quer dizer é revelador de que a escrita é um processo que envolve escolha de um gênero textual em consonância com as práticas sociais, seleção, organização e revisão das ideias para os ajustes/reajustes necessários, tendo em vista a eficiência e a eficácia da comunicação. (KOCH, 2009, p. 36)

E assim, foi o que acabamos fazendo ao escolher como base para esse projeto, a elaboração de um material didático cujo suporte fosse pautado no trabalho com a narrativa autobiográfica, pois, como frisa Marcuschi (2008, p. 150) “todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma”.

Dessa maneira, foi isto que nos levou a encaminhar nosso trabalho com o texto autobiográfico – caderno pedagógico – através do qual poderíamos intervir, de forma positiva, no tocante às relações interpessoais desses alunos. É, pois, a confecção desse material que agora passamos a descrever.

Se queríamos que os alunos se descobrissem nas características desse gênero, seria importante que se dessem conta de que este tinha a ver com suas vidas. Tínhamos que oferecer a eles uma ferramenta para que pudessem, através dela, ler, interpretar e analisar textos pertencentes a esse gênero e que estes tomassem consciência de sua situação de produção e das diferentes marcas tanto linguísticas como discursivas que lhe são próprias. Para isso, o papel do professor era indispensável nesse projeto, desde a apresentação do material e a orientação clara de como proceder com ele até a explicitação das atividades as quais teriam que ser realizadas antes de se redigir o texto final (texto narrativo autobiográfico), condições essenciais para seu êxito.

Para tanto, o primeiro passo, naturalmente, foi montar um acervo de textos os quais servissem de embasamento para as atividades propostas no intento de levar a essa produção final; até por que a seleção de textos, segundo Simões *et al* (2012, p.80), “é o ponto de partida para todo e qualquer planejamento na área de Língua Portuguesa”. Para as autoras

Leitura é interação: o ato de ler implica diálogo entre sujeitos históricos. Desse modo, as atividades de leitura, desde as primeiras

etapas escolares, visam ao desenvolvimento de competências que permitam compreender que todo texto tem um autor e, como tal, é a manifestação de um ponto de vista, a partir de um determinado contexto histórico e concreto. Visam também ao desenvolvimento de competências para colocar o aluno em interação com o ponto de vista e o conjunto de valores expressos no texto, ou seja, para reagir diante dele e tomar posição. Ler implica uma atitude responsiva, responder ao texto por meio de novas ações. (SIMÕES *et al*, 2012, p. 47)

Assim, buscamos, na literatura, textos (apêndice A, p. 76; 77; 85; 86; 87; 93; 98) que tivessem um enfoque mais intimista, um olhar mais voltado para dentro de si e, naturalmente, escrito em primeira pessoa do singular já que tínhamos como propósito, através desses textos, provocar os alunos no sentido de que interagissem com os pontos de vista dos autores na busca dos valores nestes expressos. Outrossim, o texto em primeira pessoa faz com que o leitor se sinta diretamente na pele do autor, isto é, o leitor passa a ser o autor, pressupondo-se que a reação ao texto aconteça de forma mais provocativa a novas ações.

Entre os textos em prosa e verso escolhidos, de preferência curtos, enfatizamos alguns da vastíssima obra intimista de Fernando Pessoa e entremeamos com alguns dos textos produzidos pelo professor no intuito de fazer os alunos se sentirem mais seguros e confiantes em suas próprias produções. É, enfim, nesse contexto vivo e impregnado de sentido, que vamos encaixando as aprendizagens necessárias oportunizadas pelos textos.

Por outro lado, como a proposta do material era fazer que os alunos aprendessem a ler e produzir textos, tendo como ponto de partida o gênero escolhido, seria necessário que estes identificassem as características e peculiaridades deste. Para tal, elaboramos uma espécie de passo a passo, usando como referência um grande escritor brasileiro, Mário Quintana, no item **PARA INÍCIO DE CONVERSA** (apêndice A, p. 79; 80; 81), a partir de três textos formatados de maneiras diferentes, para que os alunos pudessem incursionar neste tipo de texto que tem como função básica o armazenamento de informações que permitem comunicar através do tempo e do espaço, fornecendo um processo de memorização e registro.

Na construção de um texto autobiográfico, aprende-se bastante e, para Fernández (2001, p. 69), “a aprendizagem é uma forma de construir espaços de autoria, é um modo de ressituar-se diante do passado”. Ainda para a autora

Aprender supõe, além disso, um sujeito que se historia. Historiar-se é quase sinônimo de aprender, pois, sem esse sujeito ativo que significa o mundo, significando-se nele, a aprendizagem irá converter-se na memória das máquinas, ou seja, em uma tentativa de cópia. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 68)

E essa forma de historiar-se, significando-se no mundo, seria o que os alunos descobririam ao realizar as atividades que foram propostas nos itens **AGORA É SUA VEZ** (apêndice A, p. 83; 84), **SE VENDO COM OUTROS OLHOS** (apêndice A, p. 85; 86; 87) e **VOCÊ POR VOCÊ MESMO** (apêndice A, p. 88; 89; 90; 91; 92).

Na sequência de atividades propostas, foi criado um espaço para que os alunos coletassem alguns registros de pessoas próximas de seu universo, no item **VOCÊ PELOS OUTROS** (apêndice A, p. 93; 94; 95; 96; 97), um pouco do que eles eram ou representavam a partir da visão dessas outras pessoas. Vendo-se, assim, caracterizados pelos outros, poder-se-ia criar uma expectativa de autoanálise que muito poderia colaborar numa visão de si próprios em seu texto final. Isso pode ser bem refletido nas palavras de Josso (2004):

Para algumas pessoas o conhecimento de si é uma prioridade por aquilo que podem aprender delas mesmas por meio do olhar dos outros. Assim, procuram adequar-se às expectativas do outro nas suas relações pessoais e nas suas relações sociais, desde que este reconhecimento pelo outro lhes dê uma visão reconfortante e valorizante delas próprias. (JOSSO, 2004, p.94)

E para a finalização dessas atividades preparatórias para a composição do texto final, dedicar um espaço para registros fotográficos (apêndice A, p. 98; 99) seria mais uma forma de mostrar aos alunos o significado que poderia estar por trás dos retratos na construção ou re (construção) de suas trajetórias de vida.

Por fim, o momento de culminância das tarefas, o da atividade maior, isto é, o resultado final do que foi construído ao longo de todas essas tarefas preparatórias – o texto narrativo autobiográfico (apêndice A, p. 100). Preparar-se para escrevê-lo

pressupõe ler, fazer registros pessoais, selecionar e filtrar informações, enfim, transmitir e mostrar as sensações, os sentimentos e emoções rememorados para que, lançando mão de recursos literários, pudessem produzir um texto interessante.

3.3 TERCEIRA ETAPA: Execução do trabalho

Esta etapa foi planejada para ser executada em quatro momentos distintos e integrados entre si assim distribuídos:

Primeiro momento: Definido como **Mesa quase redonda – uma conversa ao pé do ouvido**;

Segundo momento: Definido como **Mesa de cabeceira – uma conversa consigo mesmo – a hora de (re)construir sua história de vida**;

Terceiro momento: Definido como **Mesa redondíssima – uma conversa consigo mesmo e com os outros: a hora do diálogo**;

Quarto momento: **Uma avaliação – a hora e a vez de botar os pontos nos “is”**.

3.3.1 Primeiro momento: Mesa quase redonda – uma conversa ao pé do ouvido (realizado em 10/06/14)

Se você fala com um homem em uma língua que ele compreende, isso entra na cabeça dele. Se você fala com ele na língua dele, isso atinge o coração dele. (Nelson Mandela)

Já que tínhamos como meta que os alunos atuassem oralmente no momento final deste projeto, este momento foi planejado no sentido de o professor abrir um espaço para que os alunos interagissem oralmente com ele de modo que estes o questionassem a partir de sua vida pessoal e profissional no sentido de criar entre eles um vínculo, até mesmo de confiança, para que, lá na frente – quando eles

fossem passar por um processo semelhante – estivessem aptos para tal fim. Para isso, a sala de aula foi organizada em forma de círculo com suas carteiras dispostas simetricamente (conforme figuras 4 e 5), para que todos os alunos pudessem ser vistos tanto por eles mesmos quanto pelo professor, o qual se posicionou no centro da sala, numa cadeira giratória, de modo que, posicionado desta forma, pudesse ser visto e ouvido pelos alunos de igual para igual (olho no olho) no intuito de provocá-los, motivá-los no momento destes fazerem seus questionamentos. Nessa direção, Del Rio (1996) argumenta:

Dada a natureza profundamente social e afetiva da língua oral comunicativa, é importante recordar que para os alunos é mais fácil começar uma sequência educativa abordando “temas” que sejam do seu interesse. O princípio de que se aprendem melhor e mais facilmente coisas novas, a partir de outras já conhecidas, com as quais tenham algo em comum, também é aplicável a este caso. As atividades de língua oral comunicativa são especialmente dadas para interessar os alunos, já que é simples organizá-las com base em experiências do seu dia-a-dia nas quais participam ou podem participar. (DEL RIO, 1996, p. 83).

Isso se refletiu bem, diante do momento, em função da troca imediata e recíproca gerada pela experiência criada e vivenciada.

Figura 4: 1º momento da 3ª etapa do projeto



Fonte: Acervo do autor

À medida que as questões iam surgindo, por parte de alguns alunos mais “ousados” e as respostas dadas – certamente naquele momento, satisfatórias para eles, iam acontecendo – acabavam servindo como estímulo para os mais tímidos e introvertidos começarem a envolver-se no processo, até por que algumas das respostas dadas acabavam arrancando da turma, algumas risadas e até mesmo, em alguns momentos, emocionando-os, reafirmando para nós as palavras de Bastos (2003) quando diz:

[...] Outra característica da emoção é o seu poder de contágio, por meio do qual o contato é estabelecido pelo mimetismo ou por contrastes afetivos. O contágio possibilita uma espécie de participação mútua e tem um forte valor expressivo. (BASTOS, 2003, p. 47)

E foi assim, motivados por esse contágio que o momento já começou apresentar resultados empolgantes, certamente gerados também, pela empatia criada, desde a disposição dos sujeitos na sala – de um lado, o professor profissional e afetivamente passando confiança ao responder cada pergunta; do outro, os alunos motivados a fazerem as perguntas – até o vínculo criado por essa proximidade, por esse laço, objetivo maior para realização deste momento.

Figura 5: 1º momento da 3ª etapa do projeto



Fonte: Acervo do autor

Por outro lado, é importante registrar, aqui, que as fotos e vídeos produzidos durante esta etapa, foram feitos por um aluno escolhido da própria turma, uma vez que a presença de um “terceiro elemento”, para realizar tal tarefa, pudesse interferir no desenrolar dessa sequência.

Dessa forma, esperávamos que as atividades da sequência didática, até aqui desenvolvidas, pudessem propiciar aos alunos, nas próximas etapas, um exercício mais simples e prazeroso, uma vez que estes já estavam se sentindo motivados e confiantes em função deste momento. Nessa direção, Del Rio (1996) nos diz que:

Quando as interações em aula reúnem certas características podem ter valor educativo quanto ao desenvolvimento da linguagem. As interações que ocorrem em contextos naturais de desenvolvimento, ainda que bidirecionais, são assimétricos, no sentido de que a maior responsabilidade de seu andamento recai sobre os adultos ali presentes, no caso os professores. A partir dessas premissas é possível realizar um planejamento quanto ao aproveitamento da qualidade da interação oral em aula visando facilitar aos alunos a otimização do contexto de desenvolvimento de suas habilidades comunicativas. (DEL RIO, 1996, p. 34)

Assim, as habilidades comunicativas compartilhadas por esse momento de interação gerariam futuramente aos alunos, tanto ao longo do projeto quanto na vida social, situações de aprendizagens, descontração e confiança no sentido destes se posicionarem oralmente em público.

3.3.2 Segundo momento: Mesa de cabeceira – uma conversa consigo mesmo: a hora de (re)construir sua história de vida (realizado em casa, durante o recesso escolar, de 01/07/14 a 30/07/14, a partir do roteiro encaminhado - caderno pedagógico)

Esta aventura de conhecer a si mesmo, todo ser a vive. É ela que dá sabor, sentido e luz à vida. (Charles Juliet)

Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já passaram, mas pela astúcia que tem certas coisas passadas. (Guimarães Rosa)

Com esse material elaborado como propósito de intervenção, pretendíamos iniciar uma dinâmica que fosse muito além da atividade pontual de escrever. Na verdade, o ‘preenchimento’ (escrita) das atividades propostas nele seria nada mais que um pré-requisito, um elemento de motivação para o que tínhamos como objetivo um pouco mais adiante, isto é, o afloramento da oralidade do aluno em sala. Isto por que, ao preparar-se para escrever, com base no roteiro, o aluno precisaria ler os textos motivadores, fazer registros pessoais e colhê-los também de outras pessoas como parentes e amigos, além da preocupação com a seleção de novos textos como também de fotos, moldando artesanalmente sua narrativa e, assim, imprimindo nela sua marca única, pessoal. Nesse caminho, para Britto (2012, p. 39) “[...] o registro da memória é importante para compreendermos a vida e as relações humanas, para nos percebermos com relação a nós mesmos e aos outros ou, ainda, para imprimirmos à vida narrada um olhar particular [...]”.

Isso é ratificado por Cunha (1997) ao dizer:

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. [...] Ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas ideias para o relato - quer escrito, quer oral - ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática. A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao 'ler' seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. [...] É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enviezadamente afetivos presentes na caminhada, a por em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a des-construir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo. (CUNHA, 1997, v. 23, n. 1-2)

Enfim, tendo realizado todas as atividades provocadas pelas tarefas propostas até aqui, imaginávamos que os alunos já tivessem colecionado competências e conhecimentos suficientes para realizar o momento final. Até por que esse ato de escrever (com base no material proposto) funcionaria, ainda, como um auxílio para a reflexão, um suporte para estruturar suas lembranças (aqui,

“matéria prima” para a escrita dos textos) às quais, impregnadas de sentimentos e impressões, seriam fundamentais para a produção de textos significativos. Segundo Aulagnier (1991 *apud* Fernández 2001):

O adolescente precisa situar-se como o biógrafo de sua história, construir(se) um passado. Reconhecer-se, contando-se ele mesmo o relato acerca de quem esteve sendo até o momento. Antes, na infância, era o “nenê da mamãe e do papai”, porque sua história e, portanto, ele mesmo era relatado pelos maiores. Na adolescência, está diante do desafio e a grande possibilidade humana de narrar a si mesmo, tomando também as imagens, os relatos, as recordações que os adultos lhe oferecem e lhe ofereceram sobre sua infância, mas, nesse momento, podendo ser ele mesmo o autor desse relato. (AULAGNIER, 1991 *apud* FERNÁNDEZ, 2001, p. 68)

E esta tarefa, desenvolvida neste momento, funcionaria, também, como um ‘disparador’ para partilhar essas lembranças coletivamente no momento da socialização oral, ou seja, enfocando a relação ESCRITA/FALA num “passeio” entre o texto escrito e o texto oral, os dois, conversando entre si, complementando-se um no outro. Isto por que “é impossível separarmos a oralidade da escrita vez que tanto um quanto o outro são imprescindíveis na sociedade atual” (MARCUSCHI, 2005, p. 22). Para o autor:

Uma vez concebidas dentro de um quadro de inter-relações, sobreposições, gradações e mesclas, as relações entre fala e escrita recebem um tratamento mais adequado, permitindo aos usuários da língua maior conforto em suas atividades discursivas. (MARCUSCHI, 2005, p. 9)

E, em se tratando do gênero em questão, essa proximidade da escrita/fala certamente apareceria num plano bem gradual. Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) acrescentam:

[...] é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares. Uma proposta como essa tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual

múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82)

Em vista de tudo isso, queríamos propor tarefas de produção textual que visassem a interlocuções efetivas de modo que essas produções não se tornassem um produto mecânico desvinculadas das ações de linguagem. Pelo contrário, queríamos que estas estivessem vinculadas a seus propósitos interacionais, afinal, como pontua Simões *et al* (2012, p. 50) “no planejamento de tarefas, queremos ter sempre presente que a escrita é forma de dizer, é meio para que a palavra de cada um de nós tenha lugar no debate social letrado” uma vez que, quando relatamos a nós mesmos a partir da escrita, desenvolvemos formas de ajudar-nos a pensar.

3.3.3 Terceiro momento: Mesa redondíssima – uma conversa consigo mesmo e com os outros: a hora do diálogo (realizado em sala de aula, quando do retorno dos alunos do recesso, em 14/10/2014)

Quando o nosso conhecimento de nós mesmos nos permite associarmos-nos aos outros com prazer e criatividade, experimentando o equilíbrio entre o dar e o receber, estamos disponíveis para a exploração além de nós mesmos, estamos disponíveis para a vida. (Marrie-Christine Josso)

Para a realização deste momento, no qual contamos, também, com a participação de Maura Cruz, Psicopedagoga e professora da Sala de Recursos Multifuncionais da escola (que se prontificou a nos auxiliar a convite nosso e com o consentimento da turma), os alunos socializaram oralmente o trabalho solitário que realizaram durante o segundo momento.

Figura 6: 3º momento da 3ª etapa do projeto



Fonte: Acervo do autor

No que diz respeito à organização estrutural da sala de aula, agimos de forma semelhante ao que fizemos, no primeiro momento, só que, ao invés do professor no centro da sala, o mesmo ficou posicionado em meio aos alunos, apenas como forma de integrar-se de igual para igual em relação ao grupo (conforme figuras 6 e 7), mas deixando claro para todos que era como se fosse uma inversão de papéis, isto é, eles passariam a ser, naquele momento, o ponto central, embora posicionados num mesmo padrão, no caso, em um círculo. Em relação a essa inversão de papéis, Del Rio (1996) assegura que:

Os alunos trocam seus papéis de maneira que, por exemplo, aquele que 'julgava ser' comprador passe a ser vendedor e vice-versa. É de todos conhecida a importância que tem o desenvolvimento de habilidades relacionadas com a inversão de ponto de vista, de perspectiva, tanto do enfoque cognitivo quanto do afetivo. O método de 'inversão de papéis', nestas situações marcadamente linguísticas e sociais, ao mesmo tempo, favorece no mesmo aluno a adoção da perspectiva do outro e o ensina a enfrentar as dificuldades com as quais convive. A 'troca de papéis' também favorece o desenvolvimento da espontaneidade e, portanto, da criatividade, demonstrando que isso tem sido um eficaz método pedagógico sobretudo por seu caráter motivador, já que favorece uma atitude ativa e comprometida por parte do aluno durante a aprendizagem. (DEL RIO, p. 66, 67, 1996)

O que se quer dizer aqui com “inversão de papéis” é que, neste momento, o professor passaria a agir em relação aos alunos de modo contrário ao que aconteceu no primeiro momento, isto é, ao invés de os alunos o questionarem, ele passaria a questioná-los (daí a troca de papéis), usando como base para suas indagações o que eles haviam feito na produção escrita (caderno pedagógico) com o propósito de provocar ali um grande diálogo em que estes pudessem atuar oralmente com o professor, com os colegas de turma e, naturalmente, com eles próprios. Nesse sentido, Ávila, Nascimento e Gois (2012) assim se posicionam:

Em se tratando do ensino de oralidade, todos sabem que a escola precisa dar mais atenção a esse eixo de ensino da língua materna. Se não faz isso, a escola contribui apenas parcialmente para o crescimento dos alunos, que necessitam desenvolver suas competências de fala, a fim de exercerem com autonomia seu papel de cidadãos integrantes de uma sociedade que é essencialmente oralista. (ÁVILA; NASCIMENTO; GOIS, 2012, p. 40)

Diante disso, achamos que poucas são as vezes nas quais os professores refletem acerca de um recurso tão simples quanto este, que está a seu alcance para favorecer o ensino e a aprendizagem da língua oral interativa; no nosso caso, os alunos fazendo, no momento, o que o professor havia feito no momento anterior.

Dessa maneira, retomar-se-ia aqui, o pressuposto inicial da proposta do uso do material elaborado como propósito interventivo, ou seja, a partir dos textos selecionados para leitura, com o objetivo de os alunos aprenderem a reconhecer pontos de vista para também, buscarem pontos de vista próprios e, conseqüentemente, a construção de um modo de expressá-los. Nessa direção, Simões *et al* (2012) afirmam:

Ao falar numa feira de ciências, numa entrevista de emprego, diante de um juiz, em um banco, entre outras situações sociais, a produção de textos orais está num quadro de referências que a coloca em contato com as culturas de escrita. Dizemos, então, que essas, entre outras, são ocasiões em que lançamos mão de uma oralidade letrada. Desse modo, a escola é responsável por oferecer oportunidades para o aluno adquirir competências de uso adequadas para enfrentar tais situações com confiança e exercer sua cidadania por meio do uso da língua falada, gozando de direitos e respondendo a deveres, simultaneamente. (SIMÕES *et al*, 2012, p. 50, 51)

Enfim, iniciamos esse momento do projeto dando as diretrizes e os encaminhamentos cabíveis para sua realização, seguidos de uma oração (o Pai-Nosso) de mãos dadas e olhos fechados com o intuito de quebrar as tensões (alguns alunos pareciam, a princípio, muito nervosos) e deixá-los relaxados para que começássemos essa etapa final.

Figura 7: 3º momento da 3ª etapa do projeto



Fonte: Acervo do autor

E foi por entre momentos tensos e relaxantes, por entre risadas e muito choro que as emoções fluíram, cedendo espaço para o que, de fato, pretendíamos nessa etapa: o afloramento da oralidade desses garotos e garotas. Para (Flórez, 1996 *apud* Castro, 2002):

As emoções condicionam a motivação e esta é o elemento que impulsiona nossa conduta. O autor acredita que nossa ação é motivada pelo desejo de alcançar algo que nos seja agradável e pela necessidade de evitar algo que nos seja desprazeroso. De modo simples, a emoção nos motiva agir em nosso benefício. (FLÓREZ, 1996, *apud* CASTRO, 2002, p. 31, 32)

Isto nos permite refletir ainda mais sobre o assunto, pois ao sabermos que temos emoção e o que a provoca, podemos direcionar nossas ações de forma a melhor atender às nossas necessidades.

Assim, motivados, principalmente, pela emoção é que boa parte dos alunos conseguiram extravasar, através da fala – e, logicamente, embasados no que o professor colheu de suas produções escritas (propósito maior para que esse momento acontecesse dessa forma) – fazendo com que esse grande diálogo envolvesse o grupo num passeio interativo de muita cooperação. Tudo isso se refletia na troca de palavras, ou na força que alguns davam aos outros através de um aperto de mãos, ou de um olhar de cumplicidade, ou até mesmo, algumas vezes, num abraço aconchegante e reconfortante numa atitude clara de compreensão e apoio.

Em relação a esse aspecto, Bosi (2006, p. 414) assegura que “as lembranças grupais se apoiam umas nas outras formando um sistema que subsiste enquanto puder sobreviver a memória grupal”. Ainda em relação a isto, Simões *et al* (2012) complementa:

A consciência do outro, ao mesmo tempo limite, espelho e aliado, remete, de um lado, à necessidade da busca de negociação de conflitos e, de outro, ao potencial de, em colaboração, superar o que seria possível a cada um realizar isoladamente. A escola é lugar privilegiado para a aprendizagem da solidariedade, para a formação do senso ético e para a participação. E mais: é evidentemente na ação pela linguagem que se vão construindo esses valores. (SIMÕES *et al*, 2012, p. 44)

Enfim, para um melhor desenho desse ponto da proposta, apresentamos, a seguir, alguns trechos (registro feito a partir das indagações feitas pelo professor e dos comentários ou pontos de vista por parte dos alunos indagados, os quais serão analisados na continuidade do texto) do entrecruzamento desses dois momentos (segundo e terceiros momentos) vivenciados.

- **Trecho 1** (Aluna E. S.) – Indagações feitas a partir de dados retirados das partes do trabalho escrito (Caderno pedagógico) AGORA É SUA VEZ (a minha árvore genealógica – Apêndice A, p. 83), VOCÊ POR VOCÊ MESMO (sou mais eu! – Apêndice, p. 88; 89) e TEXTO FINAL – Apêndice, p. 100):

PROFESSOR: Quando você escreveu seu texto, ao longo da escrita do mesmo, eu percebi uma coisa que achei bastante curiosa, [...] ao fazer o preenchimento da árvore genealógica, um lado aparece todo arrumadinho,

completo [...], entretanto, o outro lado fica em branco e, curiosamente, muito bem colocado lá no texto final, você começa falando seu nome inteiro, mas, na frente, diz que o SILVA é desnecessário. Você gostaria de falar sobre isso para turma? Fique à vontade.

ALUNA: Eu não conheço minha mãe. Ela me abandonou na casa dos meus avós paternos quando eu não tinha nem um ano, por isso que eu não tinha retratado e eu não gosto do SILVA por isso [...] ela mora aqui e já tentou pegar a minha guarda sem nem saber se eu queria...

PROFESSOR: E como é que você se sente diante disso, hoje, Enya, “adulta” já “bem resolvida”. A gente conhece você bem na escola e, eu posso dizer que é uma das melhores alunas da escola, muito bem resolvida, gosta muito de ler, tem um certo ar de liderança – tudo que você já construiu e, isso é muito bom, muito bom mesmo. Como é que você se ver hoje com relação a isso? Isso está bem resolvido em você ou é um sentimento que não se resolveu ainda?

ALUNA: Sobre isso, eu não posso dizer que tenho uma raiva grande da pessoa, alguém que pense alguma coisa que eu não penso. Além de mim, tem outros dois irmãos que também não conheço, um foi criado muito bem e o outro é drogado. Então assim, não sinto raiva [...]

COLEGA: Eu tenho uma pergunta, posso?: Quem é aquela mulher tão dócil que cuida de você?

ALUNA: É minha avó.

COLEGA: Pensei que fosse a sua mãe.

PROFESSOR: É bom você fazer dizer isso porque no início do horário eu esqueci de fazer essa observação. Tanto ontem no 9º A quanto com vocês, os avós têm sido referenciados de uma forma, nos trabalhos, imensamente grande. Assim, tem um peso muito grande a relação de vocês com os avós e isso é notabilíssimo nos textos escritos. Então, acredito que isso, ao longo da nossa conversa, vai surgir inúmeras vezes. Foi até bom você lembrar isso (se dirigindo a aluna que fez a interferência), obrigado! Enya, no seu trabalho – quando pedido “um sonho”, você colocou “*voltar a morar em Parnamirim*” (muitos risos na sala), particularmente, em outros textos, seus, que eu li, essa referência é muito forte e até em conversas em sala de aula, em outras aulas que tivemos – afinal desde o ano passado estamos “mexendo” com textos com essa turma – e, pelo que li no seu trabalho, eu já sei do que se trata. Mesmo assim, você poderia falar sobre isso também?

ALUNA: Eu morei seis anos em Minas e sete em Parnamirim. Quando foi em 2011, a dona da casa onde eu morava (que era de aluguel) morreu, aí tiveram que vender a casa por causa de um estacionamento, aí eu tive que

sair, mas aí eu já estava gostando de uma certa pessoa (risos na sala) só que aí no meio disso tudo isso se perdeu. Em 2013 (risos), através do “facebook”, nós nos reencontramos e começamos a namorar, só que a distância. Eu me sinto muito bem em relação a isso (suspiros, risos, olhos marejados).

PROFESSOR: (interferindo) E o objetivo seria ficar mais próximo dessa pessoa, nada mais justo, não é? E para fechar com você, tem uma outra coisa curiosa que eu achei no seu texto, apesar de você já ter citado isso também em outros textos e até em sala de aula. Você escreveu “*Sou sincera, sou chamada de ignorante*”. O que você vê de vantagem e desvantagem nisso, ou seja, ser sincera e ser taxada de ignorante? – Acho que isso é um detalhe interessante para nós que convivemos com você diariamente.

ALUNA: Tenho o costume de ser sincera, não tolero falsidade nem minha nem de ninguém. Sou sincera até demais e isso incomoda, causa rejeição dos outros, mas eu só estou sendo sincera. Talvez seja por isso que me chamam de ignorante (pensativa).

PROFESSOR: Valeu, Enya, pela participação! Vou apenas fazer um comentário: Continue sendo assim, sincera; talvez seja a melhor forma, é esse o grande propósito nosso “Quem sou eu”. Quanto mais a gente é a gente de verdade, se assume como “eu”, mais isso nos ajuda, pelo menos é o que eu penso e isso é uma luta minha – o objetivo desse trabalho desde que eu comecei a desenvolvê-lo. É até, pra mim também, uma grande ajuda porque eu era muito introspectivo e ainda sou, mas já melhorei muito. É bom que nós sejamos mais, de fato, a gente, porque a gente não corre o risco de ser visto de uma forma, aqui, e de outra, ali. E isso realmente não é bom. Então, agradando ou não, sendo você, sendo nós, talvez seja a melhor forma, não sei se é exatamente, mas é o que eu penso. Fica aí a ideia, não é? Às vezes, realmente, ser sincero incomoda, mas, pra mim, é melhor incomodar do que não incomodar.

Pudemos perceber, no trecho transcrito, a partir das seções citadas do caderno pedagógico e das falas da aluna, o quanto se fez coerente a construção do texto oral embasado pelos recortes dos textos escritos produzidos tanto pela aluna quanto pelas pessoas que colaboraram com esta, através das atividades escritas propostas.

- **Trecho 2** (Aluna A. B.) – Indagações feitas a partir de dados retirados das partes do trabalho escrito (Proposta Didática) VOCÊ POR VOCÊ

MESMO (sou mais eu! – lista! – Apêndice A, p. 89; 90) e VOCÊ PELOS OUTROS – Apêndice A, p. 93; 94):

PROFESSOR: Eu achei uma coisa muito interessante no seu trabalho – e essas coisas já chamam a atenção – um sonho, está lá, naquela listinha, não é? – Você escreveu “*morar com meu pai*”. Por quê?

ALUNA (chorando)

PROFESSOR: Se não puder falar agora, eu passo para uma outra pessoa e depois volto pra você.

ALUNA: (acena com a cabeça confirmando que quer continuar): É por que eu não tenho um relacionamento afetivo com minha mãe [...] a última vez que a gente se deu um abraço vai fazer três meses [...]. Com meu pai é diferente, ele me dá carinho [...]. Eu sei que não é só culpa dela, é minha também [...].

PROFESSOR (interferindo): Vocês moram juntos ou separados?

ALUNA: Meu pai é separado da minha mãe faz catorze anos [...] Eu quero morar com meu pai [...] porque eu sinto falta do carinho da minha mãe [...] (uma colega, do lado, abraça-a e outra lhe segura no ombro dando força)

PROFESSOR: Apesar de eu pegar muito no seu pé, algumas vezes, em sala de aula (a aluna abre um leve sorriso), quando se pede – ainda na mesma lista – para você citar um professor, você me cita [...], por quê?

ALUNA: Porque desde o ano passado, eu não era aluna do 8º B, era do 8º A, e todo mundo gostava muito de você por causa de suas aulas. Eu sei que todos os professores são bons, todos ensinam, mas você é diferente, além de você passar uma atividade pra gente, você explica o porquê, faz com que a gente entenda, não é simplesmente um dever. É que nem esse trabalho (projeto) porque esse trabalho me ajudou muito.

PROFESSOR: (agradece) E para encerrar com você – Palavras de uma pessoa especial (no item da proposta didática escrita: “Você pelos outros”) - o que essa pessoa – Poliane – (segundo a aluna, sua madrinha) significa para você?

ALUNA: Muita coisa. Ela simplesmente me empurrou pro caminho da igreja [...] porque eu me acho uma pessoa que quer engolir as outras pessoas à força [...] ela simplesmente me ensinou “*Bia, não é assim*”. Hoje, ela tá grávida, vai fazer três meses de casada, ela disse “*Bia, quando o bebê nascer, você vai ser madrinha dele*” (a aluna muito emocionada). Ela me acolheu como se eu fosse uma filha pra ela, porque ela é minha segunda mãe.

PROFESSOR (tecendo alguns elogios à aluna): Você tem uma facilidade muito grande de aprender, você só precisa se situar mais e pense nisso porque é isso que vai fazer a diferença lá na frente, no seu futuro, certamente. Você é inteligente e como você está tendo essa abertura pra ver as coisas de uma maneira diferente e, pessoas para fazerem isso, aproveite ao máximo que puder e dê retorno. Você vai ganhar muito com isso e essas pessoas também, que gostam de você.

COLEGA: (interferindo) Todo mundo aqui da sala, não tem uma pessoa que não goste dela, todo mundo é muito legal com ela.

ALUNA: (faz gestos com um grande sorriso de felicidade).

PROFESSOR: Eu vejo que Bia tem uma relação muito boa com todo mundo.

Como no trecho anterior, observamos que as atividades propostas no caderno pedagógico, nesse caso, principalmente pelas seções “você por você mesmo” e “você pelos outros” foram, de fato, requisitos essenciais para moldarem as falas da aluna no momento de partilhá-las no coletivo. Por outro lado, o direcionamento por nós dado, o fator emocional e a visível demonstração de carinho e apoio, por parte dos colegas, fizeram a grande diferença para que a oralidade fluísse na mais absoluta naturalidade.

Trecho 3 – Fragmento (Aluno E. S.) – Indagações feitas a partir de dados retirados da parte do trabalho escrito (Proposta Didática) VOCÊ POR VOCÊ MESMO (Um momento inesquecível - de forma negativa – Apêndice A, p. 92):

PROFESSOR: Dentro daquela parte em que eu pedia a vocês para descreverem um momento inesquecível de forma positiva e outro de forma negativa. De forma negativa, você colocou “*a morte de minha avó*”. Eu gostaria que você dissesse para turma, se puder, naturalmente, o que isso significou pra você.

ALUNO: Quando eu era criança, era muito apegado a ela e quando ela morreu, o mundo caiu nas minhas costas (de braços cruzados, chorando, controladamente, mas com a voz bem embargada).

PROFESSOR: (interferindo) Quer continuar falando?

ALUNO: (diz que sim – já mais controlado) Foi bem difícil, mas junto com a minha família, acabei superando. Mas eu sinto muita saudade dela. (Faz sinal para parar)

PROFESSOR: Ok!

A partir da seção “você por você mesmo (um momento inesquecível de forma negativa)” do caderno pedagógico, é que se moldaram as falas do aluno. Nelas, evidenciou-se um componente que foi a tônica na grande maioria dos trabalhos escritos e, principalmente, nesse momento de falar publicamente: o apego aos avós. Ao longo das atividades escritas do projeto, percebemos que este componente destacou-se por diversas vezes bem como nas falas de outros alunos, pelo fato de vários deles morarem com os avós ou de conviverem muito com eles, certamente, em função das inúmeras ocorrências de separação por parte dos pais. A reação física (os braços cruzados, a voz embargada e o choro) do aluno juntamente com suas curtas falas mexeram profundamente com toda a turma.

Trecho 4 – Fragmento (Aluna L. L.) Indagações feitas a partir de dados retirados da parte do trabalho escrito (Proposta Didática) VOCÊ POR VOCÊ MESMO (Um momento inesquecível - de forma positiva – Apêndice A, p. 91):

PROFESSOR: Como um momento inesquecível de forma positiva, curiosamente, pelo menos pra mim, você escreveu “*encontrei nos livros minha segunda casa, a casa para onde poderia fugir quando precisasse*”. Por que a fuga do real para se encontrar nos livros?

ALUNA (muito emocionada e chorando): Aprendi a gostar de ler depois que conheci meus novos amigos (falando de um grupo da sala que gosta muito de ler) e descobri, nos livros, uma maneira de fugir da vida real e viver na ficção, que é meu porto seguro, por isso coloquei essa questão como ponto positivo, diante de tanta coisa negativa na minha vida. Já passei por muita coisa ruim (ainda chorando, embora de forma controlada) que ninguém aqui nem imagina, acho que é por isso que eu sou tão complicada. [...]

PROFESSOR: Das coisas ruins que você diz ter vivenciado, algumas delas têm a ver com Natan (pessoa citada no trabalho)?

ALUNA: Ele é meu primo e foi uma das pessoas que mais me ajudou na vida e, no momento, em que ele mais precisou de mim, eu o abandonei porque eu fui fraca. Ele é uma pessoa muito especial na minha vida e, hoje, está no mundo das drogas por influência dos amigos e, eu não fiz nada, quando ele mais precisou de mim (chorando bastante).

PROFESSOR (mudando de assunto): Quando eu estava me dirigindo a Eduardo (colega que ela alegou ter se afastado um pouco do grupo – o grupo que gosta de ler e amigos bem próximos na sala), você fez um gesto. Eu presumi que você estava querendo dizer alguma coisa. Era isso mesmo?

ALUNA: No ano passado, nós éramos muito próximos e, quando Eduardo se afastou da gente, parece que o grupo se desmoronou. Eu só queria que as coisas voltassem a ser como antes.

PROFESSOR: Eu venho percebendo isso na turma há algum tempo. Vocês andam muito desgarrados e, essa também é uma das razões pela qual resolvi desenvolver esse projeto. Eu quero propor uma coisa aqui, mas vou deixar para o final.

Um ponto interessante, na fala da aluna, que merece um certo destaque, é quando esta fez referência ao afastamento de alguns colegas em um, de tantos outros grupinhos formados em sala (típico dessa fase escolar). Nossa interferência, nesse sentido, foi de propor, no final desse momento da conversa – aproveitando a emotividade gerada – que os alunos se abraçassem de modo que esta atitude começasse a quebrar um clima de desentendimentos que havíamos percebido ocorrer nas últimas semanas. Felizmente, a reação positiva, por parte deles, foi imediata.

Trecho 5 (Aluna A. S.) Indagações feitas a partir de dados gerais retirados do trabalho escrito – Proposta Didática – (Apêndice A):

PROFESSOR: Eu percebi que várias partes do seu trabalho ficaram em aberto. Quando eu digo “*em aberto*” é porque, na verdade, você não fez, deixou em branco. Nem mesmo em relação às fotografias (que todo mundo estava louco pra escolher quais botar) você também não o fez. Acho que você não gostou muito de ter realizado esse trabalho. Estou certo? – Fique bem a vontade para responder, não se preocupe em dar uma resposta para agradar a mim ou para agradar à turma, porque não é essa a nossa intenção.

ALUNA (de pernas cruzadas e balançando muito os pés; olhos ainda marejados em função das falas do colega anterior): Eu não gosto de falar de mim. Não gosto de me mostrar pros outros, por isso que eu não gostei de ter feito esse trabalho.

PROFESSOR: Ok!

A partir desta fala (uma das poucas em relação ao conjunto da turma), fica evidente que nem sempre atingimos cem por cento da turma, quando nos propomos a desenvolver qualquer tipo de atividade em sala de aula. De certa forma, isso é bom, pois serve para nortear nossos planos e ações para atividades futuras. Por outro lado, é interessante ressaltar aqui um aspecto revelado pela aluna, quando da avaliação (por escrito) do projeto que reforça sua fala, ao escrever “...dei um 7,0 porque, para mim, não foi tão bom assim, pois eu atrasei a parte escrita e deixei um pouco incompleta.”

Trecho 6 (palavras finais do professor)

PROFESSOR: A gente está aqui para aprender (no sentido mais amplo da palavra). Vocês estão olhando, aqui, para mim, na posição de professor, por ser mais velho, achando que eu já vivi tudo, que tive todas as experiências do mundo e que tudo está resolvido comigo. Não é bem assim, todos nós temos nossas fragilidades e eu aprendo muito com vocês. Esse momento, que estamos vivenciando agora, sempre trouxe muitos benefícios para mim, tanto agora, como também trouxe nas outras escolas onde desenvolvi esse projeto e, a ideia é exatamente essa, isto é, com ele (o projeto) fazer coisas acontecerem de uma forma melhor pra nós, que estamos envolvidos nele, e, esse é o grande propósito – independente da questão pedagógica em si. Aliás, a “coisa”, neste momento, aconteceu de uma forma muito mais intensa do que eu esperava. O motivo pelo qual escolhi essa turma para o desenvolvimento do projeto, foi por ter percebido que, do mesmo modo que vocês têm um jeito muito forte de se aproximarem uns dos outros também têm de se afastarem com muita facilidade e, muitas vezes, por motivos bem pequenos, causando muitos entraves entre vocês os quais estão afetando, individualmente, alguns, como também o conjunto como um todo, atrapalhando, assim, nossos afazeres em sala de aula. Talvez isso tenha a ver, penso eu, com a faixa etária que vocês estão vivendo, mas há maneiras e maneiras de trabalharmos em torno disso, vocês, nós,

professores e a escola como um todo, porque, pensamos, este é o papel da escola. Por isso sou imensamente grato a vocês por confiarem em mim – talvez pelo bom relacionamento que temos em sala de aula – pois é exatamente esse o motivo de estarmos fazendo o que estamos fazendo agora. E se isso ficar só na conversa, não tiver uma reação ou uma ação prática de mudança, de verdade, então fica só na teoria do pensar e do dizer. Obrigado a todos pelo envolvimento no trabalho. Obrigado, também, a você, Maura Cruz, pela significativa contribuição que me deu ao fazer os registros. E agora, abracemo-nos num gesto concreto por esse momento de comunhão e como forma de vocês quebrarem esses entravezinhas que existem entre alguns e, principalmente, com o compromisso de fazerem as mudanças, de fato, acontecerem.

Nesse momento do trabalho, pudemos perceber – através das falas dos alunos, guiados pelo professor – seus posicionamentos no processo individual como uma experiência reveladora de si mesmos e, conseqüentemente, no compartilhamento com os colegas, no momento da oralidade, isto é, no coletivo. As ocorrências proporcionadas pelos diálogos e pelas trocas evidenciaram, assim, a maneira deles estarem no mundo, de agir sobre eles e sobre os outros.

Outrossim, esse ato de ouvir, sentir, falar e, em alguns casos, tocarem-se numa consolidação de compreensão e apoio entre eles, foram manifestações de emoções e sentimentos visíveis em suas ações, suas posturas, suas tomadas de atitudes. Esses atos recorrentes durante todo esse momento só comprovaram, para nós, o quanto essas interações afetivas vividas em sala de aula imprimiram marcas bem positivas e que, certamente, só fortaleceram o vínculo de confiança que começou a ser construído desde o primeiro momento. Afinal, era exatamente isso que tínhamos como pretensão e, além do mais, o resultado dessas trocas superou, em muito, as nossas expectativas. Isto tudo pode ser bem resumido no que nos revela Josso (2004):

Os comentários, a propósito desta narrativa oral, provocam em alguns, espanto, ao ouvir o que saiu de si em relação ao que havia preparado; para outros, exprimem a riqueza inesperada da narrativa. Alguns ficam surpreendidos pela força das emoções que são reatualizadas; outros não se arrependem de ter abordado uma experiência que tinham decidido calar; alguns, ainda, ficam surpreendidos com tantas diferenças, enquanto outros se admiram pelas convergências etc. E as questões de clarificação, que acompanham as narrativas orais, põem já em cena a estranheza do outro (eu nunca tinha imaginado que...) (JOSSO, 2004, p. 187)

Enfim, na sequência didática, aqui estabelecida, muitas coisas ocorreram – no que se refere ao movimento entre o segundo e terceiro momentos, isto é, entre o momento individual (da escrita) e o momento coletivo (da oralidade) – no sentido de se provocar alguma mudança, motivo maior de nossa ação interventiva, porque “o processo de caminhar para si apresenta-se como um processo a ser construído cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural” (JOSSO, 2004, p. 59).

Situações como estas, na sala de aula, só foram possíveis com a intervenção do professor que passou a ter um papel importantíssimo como mediador no sentido de diminuir ou mesmo de eliminar esse distanciamento entre o universo dos alunos e o do próprio professor que conduziu o momento propondo ações e estimulando o diálogo como forma de buscar soluções para os entraves existentes na turma e ainda favorecendo a oportunidade dos estudantes quebrarem a barreira e o medo de falar de si próprios.

Afinal, esse conhecimento sobre si mesmo e sobre o outro é necessário acontecer para que possamos agir socialmente de maneira situada e atuante.

3.3.4 Quarto momento: Uma avaliação – a hora e a vez de botar os pontos nos “is”. (realizado em 04/11/14, em sala, com base em um questionário proposto pelo professor)

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras e, também que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.
(Jorge Larossa)

Quando decidimos, enquanto professor de Língua Portuguesa, trabalhar com atividades orais articuladas ao trabalho com a escrita, neste caso, configuradas no

trabalho com a narrativa autobiográfica, no sentido de dar vez e voz à fala dos alunos, sabíamos o quanto seria importante nossa mediação na produção dessas atividades. Para isso, uma metodologia sistemática e eficiente de trabalho tinha que ser adotada e foi o que fizemos quando optamos por uma sequência didática, basicamente, moldando-nos no que propõem (Dolz; Schneuwly; Noverraz, 2004):

Uma proposta como essa tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004, p. 82)

Efetivamente, foi o que acabamos realizando, felizmente, com sucesso. Para isso, o nosso “olhar”, “ouvir” e “sentir” atentos bem como a participação maciça por parte dos alunos e o envolvimento destes no processo, somaram-se resultando em um contato bem maior de proximidade entre nós (alunos/alunos - alunos/professor - professor/alunos) e que, ao longo do desenvolvimento desse projeto, configuraram-se em alguns elementos significativos para nossa avaliação.

Figura 8: 4º momento da 3ª etapa do projeto (avaliação)



Fonte: Acervo do autor

Para tal, recorremos, também, a um instrumento muitíssimo comum e eficiente, nestas circunstâncias, um questionário avaliativo (ver apêndice C, p. 103), aplicado em sala de aula (conforme figura 8), a partir do qual extraímos alguns questionamentos e as respectivas respostas dos alunos. Em função da proximidade muito grande das respostas dadas (dos 36 questionários de avaliação, escolhemos 19 – levando em consideração a matemática de cinquenta por cento mais um – para procedermos, como elementos descritivos no momento desta análise), conforme podemos observar nos trechos a seguir:

• Você percebeu alguma mudança na forma de interagir entre vocês e o professor durante a realização do projeto e após a realização deste?
☐ Sim ☐ Não ☐ Mais ou menos Justifique sua resposta.

A1: *Mais ou menos. Em relação a isso, minha convivência com os que eu falava ficou mais forte e, ao decorrer da semana, eu comecei a me abrir mais para novas amizades.*

A3: *Mais ou menos. Durante o projeto, a forma de interagir da turma foi diferente, mas depois alguns não se importaram e voltaram a interagir como antes.*

A6: *Mais ou menos. Porque eu percebo que a turma ficou mais próxima na hora dos momentos difíceis junto com os colegas.*

A7: *Sim. Agora todos respeitam um pouco mais cada um, pois sabem que todos têm seus problemas. A convivência melhorou.*

A8: *Sim. Porque ficamos mais próximos e não julgamos mais nenhum colega.*

A19: *Mais ou menos. Porque tinham alunos que passavam por problemas em casa e guardavam somente para eles. Mas eu acho que, depois desse trabalho, os alunos começaram a confiar mais uns nos outros e compartilharam, não só as alegrias, mas as tristezas também.*

Na tabela 1, representamos, em números percentuais, as respostas dadas, levando em consideração os 36 (trinta e seis) alunos participantes, sendo que, destes, um aluno não assinalou nenhuma resposta.

Tabela 1: Dados do questionário

RESPOSTAS	TOTAL	PERCENTUAL
Sim	13	36%
Não	2	5%
Mais ou menos	21	56,5%
Não respondeu	1	2,5%
Total	36	100%

Tabela elaborada pelo autor

Analizando as respostas dadas à questão, pelos alunos selecionados, observamos que estas não foram diferentes das dadas pelos demais alunos uma vez que variaram entre o “sim” e o “mais ou menos” (apenas dois alunos assinalaram “não”) demonstrando, assim, que houve uma certa re(ação) da turma entre o tempo de duração do projeto e o momento desta avaliação, fazendo-nos crer que, possivelmente, essa re(ação) poderia se prolongar no ambiente da sala de aula, como, de fato, tem sido relatado pelos professores, neste ano letivo de 2015 (quando se referem ao 1º ano B – turma na qual o projeto foi desenvolvido em parte do ano letivo de 2014, na época, o 9º ano B), já quebrando, aqui, o velho mito das turmas “bês” (quase sempre vistas como as piores da escola, tanto em nível de aprendizagem quanto na questão comportamental).

A análise acima se reflete bem na fala de **A19** quando diz “*eu acho que, depois desse trabalho, os alunos começaram a confiar mais uns nos outros e compartilharam, não só as alegrias, mas as tristezas também*”.

• Como você analisa o 1º momento (realizado em 10/06/14) – MESA QUASE REDONDA (uma conversa ao pé do ouvido), quando o professor se colocou no centro da sala e vocês em torno dele? () Regular () Bom () Muito bom () Ótimo Justifique sua resposta.

A1: Ótimo. Porque quando o professor começou a falar sobre a vida dele, eu senti confiança da parte dele e, confiança a gente ia precisar ao decorrer do projeto.

A2: Bom. Porque a gente fez bastantes perguntas para ele e, ele falou muito bem.

A6: Eu faltei no dia, mas pelo que me falaram, esse momento foi muito bom porque os alunos sentiram mais confiança no professor.

A9: Muito bom. Porque Cloacir é um professor muito sério e pudemos perceber que, nesse projeto, houve entrosamento entre os alunos e o professor.

A10: Bom. Porque, a partir dali, eu já fui me abrindo mais para falar sobre mim.

A11: Muito bom, porque; pudemos nos colocar no lugar do nosso professor e pudemos entender e saber um pouco mais sobre ele.

A13: Bom. Porque ali pudemos saber mais coisas do professor e conhecer o verdadeiro Cloacir.

A15: Muito bom. Nós acabamos vendo um Cloacir que nunca tínhamos visto. E acabamos descobrindo que ele sempre foi igual a nós.

A16: Ótimo. Porque ali a gente teve a oportunidade de conhecer Cloacir pessoalmente (o que realmente ele era além do que ele mostrava ser).

A17: Ótimo. Porque ele falou muitas coisas bonitas que realmente nos tocou, e tudo que ele falava, nós nos identificávamos. E esse foi um momento para pensar e refletir.

A18: Ótimo. Pois, com isso, pudemos conhecer o professor além da máscara, ou melhor, da parede entre o trabalho e a vida pessoal dele.

Na tabela 2, representamos, em números percentuais, as respostas dadas, levando em consideração os 36 (trinta e seis) alunos participantes, sendo que, destes, quatro alunos não assinalaram nenhuma resposta por não estarem presentes na realização desse momento.

Tabela 2: Dados do questionário

RESPOSTAS	TOTAL	PERCENTUAL
Bom	12	33%
Muito bom	13	36%
Ótimo	7	19%
Não respondeu	4	12%
Total	36	100%

Tabela elaborada pelo autor

Em relação a esta questão, todas as respostas circularam entre “bom/ótimo” (não sendo apontado nenhum “regular”). A partir disso, pudemos concluir que o que tínhamos como meta para esse momento, foi plenamente concretizado visto que havíamos planejado isso com o intuito de passar confiança para os alunos no sentido desses, também, sentirem-se confiantes quando partíssemos para o momento em que eles é que seriam o centro da “conversa”. A fala de **A1** ao dizer, “quando o professor começou a falar sobre a vida dele, eu senti confiança da parte dele e, confiança a gente ia precisar ao decorrer do projeto”, parece integrar-se às demais, nesse sentido, confirmando nossas expectativas.

• Como você analisa o 3º momento (realizado em 14/10/14) – MESA REDONDÍSSIMA (uma conversa consigo mesmo e com os outros – a hora do diálogo), quando nos reunimos em círculo, com a presença também da Profa. Maura Cruz? () Regular () Bom () Muito bom () Ótimo Justifique sua resposta.

A1: Ótimo. Quando todos começaram a falar eu comecei a ver que muitas das histórias deles eram parecidas com a minha e, esse momento foi ótimo também por que muitas pessoas precisavam desabafar.

A3: Eu achei muito bom e muito importante para a turma se conhecer melhor e para os alunos terem a oportunidade de falar sobre eles mesmos.

A5: Muito bom. Várias pessoas se emocionaram ao falar delas e, conhecemos as histórias das pessoas com quem passamos o ano letivo juntos.

A6: Ótimo. Acho que eu precisava desabafar o que havia guardado por anos.

A7: Ótimo. Por que pudemos conhecer um pouco da vida de cada colega da sala: seus problemas, seus defeitos, o ponto fraco de cada um, mas também o que os deixavam felizes.

A9: Ótimo. Porque ficamos sabendo um pouquinho da vida de cada um de nossos colegas. Um momento muito interessante.

A10: Ótimo. Pois, a partir daquele momento, eu já estava perdendo todo o medo que tinha de falar sobre mim.

A11: Ótimo. Porque pude saber um pouco mais sobre a vida dos meus colegas e saber que alguns deles sofrem dos mesmos problemas que eu.

A12: Muito bom. Cada um teve o seu momento de falar e de demonstrar sentimento, pois, naquela hora, quase todo mundo se emocionou.

A13: *Bom. Porque tanto eu como os meus colegas pudemos mostrar o nosso verdadeiro eu através de risadas ou até mesmo de choro.*

A18: *Muito bom. Por que pudemos interagir melhor uns com os outros e pudemos mostrar quem realmente éramos, sem máscaras.*

A19: *Ótimo. Porque, quando alguém está passando por algum problema, acha que só ele é que está passando por isso. E esse trabalho nos ajudou a perceber que cada um pode ter seus problemas.*

Na tabela 3, representamos, em números percentuais, as respostas dadas, levando em consideração os 36 (trinta e seis) alunos participantes, sendo que, destes, mais uma vez, quatro alunos não assinalaram nenhuma resposta por não estarem presentes na realização desse momento.

Tabela 3: Dados do questionário

RESPOSTAS	TOTAL	PERCENTUAL
Bom	9	25%
Muito bom	11	30%
Ótimo	12	33%
Não respondeu	4	12%
Total	36	100%

Tabela elaborada pelo autor

Sem apresentar, mais uma vez, nenhum “regular”, as respostas variaram entre “bom/ótimo” sendo que, as variações “muito bom” e “ótimo”, definiram-se quase que como resposta padrão, tanto entre os alunos selecionados quanto entre os demais. Ao refletirem sobre esse momento, os alunos, claramente, deixaram transparecer o quanto esse fez um grande diferencial no conjunto da proposta elaborada, evidenciando que as falas afloraram movidas pelo sentimento de companheirismo e pelas emoções sentidas e expostas durante as histórias ouvidas. Isto fica notável na fala de **A12** ao dizer, em sua avaliação, “*cada um teve o seu momento de falar e de demonstrar sentimento, pois, naquela hora, quase todo mundo se emocionou*”.

- Dentre os momentos planejados, qual foi, para você, o mais prazeroso de realizar? () A etapa escrita () A etapa oral () Ambas Justifique sua resposta.

A1: Ambas. Porque não só pude me conhecer melhor, mas também pude conhecer melhor os colegas.

A2: Ambas. Gostei muito dos dois momentos, porque pude escrever tudo que sentia e compartilhar isso também.

A3: Ambas. Eu gostei bastante dos dois momentos, pois foram importantes para mim. Eu pude falar sobre mim abertamente.

A4: Ambas. Porque, no momento da escrita, eu pude explicar um pouco de cada coisa e, no momento da oralidade, eu pude colocar tudo para fora.

A6: Ambas. Eu sempre me expressei mais através da escrita, mas nunca tive a oportunidade de conversar sobre isso, como aconteceu dessa vez.

A7: A etapa oral. Porque é mais fácil falar, assim fica tudo mais claro e todos podem entender.

A8: Da etapa escrita. Porque minha mãe escreveu coisas sobre mim que ela nunca me tinha dito como, por exemplo, que eu era um presente para ela.

A9: Ambas. Porque foi um trabalho muito prazeroso. Gostei das duas etapas.

A13: A etapa escrita. Porque as pessoas puderam escrever no meu trabalho e, eu pude perceber a forma como eles me veem.

A16: A etapa escrita. Porque, para mim, é mais fácil escrever do que falar.

A17: Ambas. Quando eu fiz esse trabalho, eu me abri mais e contei tudo o que estava sentindo. Eu tive a chance de me expressar e estava precisando muito disso. Para mim, essa experiência foi ótima porque eu deixei o orgulho de lado e falei sobre mim.

A19: A etapa oral. Porque acho que foi muito importante para todos. Esse trabalho, no geral, mexeu muito com todos, quase todo mundo se emocionou com as histórias dos outros.

Na tabela 4, demonstramos, em números percentuais, as respostas dadas, levando em consideração os 36 (trinta e seis) alunos participantes no que diz respeito à escolha destes em relação à parte escrita e ao momento da oralidade.

Tabela 4: Dados do questionário

ETAPAS	TOTAL	PERCENTUAL
Etapa escrita	11	30,5%
Etapa oral	12	33%
Ambas	13	36,5%
Total	36	100%

Tabela elaborada pelo autor

Para esta questão, entendemos que a fala de **A4** “*no momento da escrita, eu pude explicar um pouco de cada coisa e, no momento da oralidade, eu pude colocar tudo para fora*”, resume bem o fato de a grande maioria dos alunos ter assinalado “ambas”. Isto, apenas, confirma, para nós, que o propósito da parte escrita do projeto, isto é, o passo a passo elaborado como pressuposto de preparar o aluno para o texto final e, conseqüentemente, para auxiliá-lo no momento da oralidade, consolidou-se conforme nossas expectativas.

• **De 0,0 a 10,0, que nota você daria ao projeto como um todo? Justifique sua resposta.**

A1: Nota 10,0. *Ele ajudou a criar um laço muito forte com a minha família, coisa que não existia.*

A2: Nota 8,0. *Porque esse projeto me ajudou e fez com que eu refletisse mais sobre as coisas.*

A3: Nota 10,0. *Eu gostei muito do trabalho. Eu acho muito importante que as pessoas se conheçam melhor. Para mim, foi muito importante porque não é todo mundo que me conhece de verdade e sabe pelo o que eu passo*

A5: Nota 7,0. *O projeto todo foi bom porque fez com que a gente se conhecesse mais. Mas dei um 7,0 porque, para mim, não foi tão bom assim, pois eu atrasei a parte escrita e deixei um pouco incompleta.*

A6: Nota 10,0. *Porque foi um trabalho muito bem elaborado. Sei que esse trabalho vai ajudar a muitos alunos.*

A7: Nota 10,0. *Pois foi um projeto realmente útil, muitos se emocionaram e os colegas os acolheram. Foi muito bom mesmo, ajudou muita gente.*

A8: Nota 10,0. O projeto foi ótimo porque fez com que todos se enxergassem de forma diferente. Também descobrimos que todos têm suas qualidades e amigos maravilhosos. E Cloacir soube explorar bem isso.

A9: Nota 10,0. Esse trabalho foi muito bom para todos. Foi um dos melhores trabalhos que eu já fiz.

A11: Nota 10,0. Porque o projeto nos ajudou a perceber que temos bons amigos para nos ajudar e nos ouvir em todos os momentos.

A12: Nota 8,0. Eu gostei muito porque foi bem diferente. Eu nunca tinha me emocionado na sala de aula como dessa vez.

A15: Nota 9,5. Eu acabei vendo que existem vários dos meus amigos que realmente gostam de mim. E isso me deixou feliz.

A16: Nota 8,0. Porque, mesmo com todo trabalho, eu não consegui me abrir muito ou até mesmo não consegui confiar em muitas pessoas. Mesmo assim, o trabalho me ajudou muito.

A17: Nota 10,0. Eu adorei fazer esse trabalho, pois eu sou muito fechada e tive a chance de me abrir mais. Também tive a oportunidade de conhecer melhor meus amigos. Foi uma experiência que vou levar para a vida toda.

Na tabela 5, representamos, em números percentuais, as notas atribuídas, pelos alunos, ao projeto, levando em consideração os 36 (trinta e seis) alunos participantes dos quais 1 (um) aluno não atribuiu nota alguma.

Tabela 5: Dados do questionário

NOTAS ATRIBUÍDAS	TOTAL	PERCENTUAL
7,0	3	9%
7,5	2	6%
8,0	8	22%
8,5	1	2%
9,0	3	9%
9,5	4	11%
10,0	14	39%
Não respondeu	1	2%
Total	36	100%

Tabela elaborada pelo autor

Percebemos que, as respostas dadas a esta questão a qual está intrinsecamente ligada às demais, explicitaram bem o resultado que pretendíamos alcançar com essa ação interventiva. As notas dadas pelos alunos variaram entre 7,0 e 10,0 (valendo destacar que, entre os 36 alunos, apenas, cinco apontaram 7,0 ou 7,5). Fragmentos como *“esse projeto me ajudou e fez com que eu refletisse mais sobre as coisas”* / *“foi muito bom mesmo, ajudou muita gente”* / *“foi uma experiência que vou levar para a vida toda”* e *“o projeto foi ótimo porque fez com que todos se enxergassem de forma diferente e também descobrimos que todos têm suas qualidades e amigos maravilhosos e Cloacir soube explorar bem isso”*, enfatizaram bem nossa conclusão.

Dessa forma, pudemos constatar, por fim, que a proposta didática não só alcançou êxito no que se propunha enquanto ação interventiva, isto é, promover a interação em sala de aula e desenvolver a habilidade de falar em público como também confirmou, para nós, que o trabalho com os gêneros textuais, na escola – nesse caso, com a narrativa autobiográfica – pode favorecer, e muito, a aprendizagem de várias habilidades importantes para o desenvolvimento tanto da escrita quanto da oralidade.

4 DISCUTINDO A AÇÃO INTERVENTIVA: De quando as palavras finais não serão, necessariamente, as últimas...

*No fim tudo dá certo, e se não deu certo é porque ainda não chegou ao fim.
(Fernando Sabino)*

A leitura que fazemos a partir do momento em que realizamos um trabalho reflexivo como esse, descrevendo o que se passou – partindo da perspectiva do que foi observado, percebido e sentido – é, no mínimo, gratificante para não dizer, apaixonante. Primeiro, pela vantagem de ter convivido durante horas com os alunos e de tê-los visto interagir, em sala, e nas demais situações a que foram submetidos durante a execução do projeto com autonomia e responsabilidade com base nas orientações dadas por nós; segundo, pelo vínculo de confiança gerado, por parte dos dois lados (alunos/professor – alunos/alunos) durante todo o processo e até depois deste; por último, pelo fato de se fazer escutar e ser escutado no sentido de chegarmos, juntos, a algum lugar, razão da nossa proposta didática com fim interventivo. Neste sentido, o que nos assevera Del Rio (1996) soa bem familiar:

O professor ou professora que escuta é uma pessoa que acomoda o seu nível de linguagem ao dos alunos, que é sensível às suas intervenções, no sentido de que seu discurso é flexível e variado em função de diferentes classes e alunos. O professor que escuta, aceita a intervenção do aluno, devolvendo-a às vezes ampliada ou reformulada; cede a palavra facilmente e dá aos estudantes oportunidades de iniciar turnos, de perguntar ou de mudar os temas [...] À medida que escuta, o professor tem uma melhor ideia do nível de seus alunos e, em consequência, pode se adaptar com precisão às necessidades apresentadas. (DEL RIO, 1996, p. 35)

Essa escuta, até recíproca, diríamos, aconteceu de maneira bem maleável demonstrando, para nós, que a metodologia pensada, em determinados momentos, foi se readequando no decorrer do processo o que nos permitiu, pouco a pouco, as reflexões, observações e mudanças necessárias em relação à realização entre as etapas e os momentos referentes à terceira etapa.

A princípio, tínhamos em mente, também fazer um trabalho voltado para a reescrita de texto, levando em consideração o texto final dos alunos, entretanto, essa ideia foi reformulada uma vez que isso demandaria um tempo relativamente extenso (afinal, tínhamos também que, concomitantemente ao projeto, dar conta da finalização das oficinas voltadas para as Olimpíadas de Língua Portuguesa e sua produção final, que estava sendo realizada em todas as escolas públicas no ano letivo de 2014).

Tanto para nós, no sentido de fazer uma correção mais específica, quanto para os alunos, no sentido de fazer esses ajustes, e que, de certa forma, acabaria alterando a nossa proposição básica com relação ao trabalho com a oralidade em sala de aula que, de fato, era a nossa mais absoluta prioridade em relação à proposta elaborada, porque projetos como esse exige participação ativa e compartilhada entre o professor e os alunos bem como aspectos da realidade cotidiana de ambos, de modo que “todos se tornam corresponsáveis pelo desenvolvimento do trabalho e, principalmente, vislumbram a possibilidade de cada um expor sua singularidade e encontrar um lugar para participar da aprendizagem” (Simões *et al*, 2012, p.21).

Diante disso, podemos dizer, com clareza, no que diz respeito ao trabalho com a oralidade em sala de aula, o quanto é importante que o professor de língua materna trabalhe seus alunos para a interação eficiente em situações de fala tanto no ambiente escolar quanto fora deste. Nesta direção, Josso (2004) nos diz que

“É extremamente raro na nossa vida estarmos em posição de fazer, de viver, de dizer o que fazemos ou vivemos e de refletir, quer sobre o que fazemos ou vivemos, quer sobre o que dizemos a parceiros dispostos a partilhar conosco ao mesmo tempo uma mesma procura.” (JOSSO, 2004, p. 153)

Isto nos faz crer que a conjugação de todos esses elementos fez-se necessária para que esses alunos se dessem conta de que podem fazer uso disto expressando suas ideias e pontos de vista, onde quer que estejam e sendo capazes de interagir consigo mesmos e com os outros, de forma participativa, no sentido de transformar-se e transformar o meio em que vivem, valorizando-se e valorizando esse espaço e todos os outros por onde circula no sentido de uma boa convivência e garantindo, assim, sua posição cidadã.

Ao longo dessa discussão, podemos até dizer, afinal, que nosso objetivo maior foi alcançado, à medida que conseguimos fazer com que esses alunos interagissem, por meio do trabalho oral desenvolvido, conscientizando-os de que é dessa forma que eles podem agir, de forma participativa, tanto no ambiente escolar quanto nos demais espaços sociais nos quais convive. Por outro lado, seria presunçoso afirmar que resolvemos todas as dificuldades dos alunos, porém é reconfortante sabermos que, a partir do que foi realizado, hoje, possuímos mais ferramentas para escavar velhas convicções e descobrir novas e surpreendentes formas de aprender e ensinar. Afinal, “o trabalho de reflexão a partir de narrativas de vida foi uma oportunidade que nos foi dada para observar como cada um de nós caminha na sua existência, na sua relação com a procura de saber-viver [...]” (Josso, 2004, p. 108).

Para fechar essa discussão/reflexão, comungamos, aqui, com o que nos assevera (Souza, 2011) ao afirmar:

[...] os saberes ganham sentido no espaço, nas situações, nas relações consigo próprio, com os outros e com o mundo; eles se inscrevem em redes complexas de sociedade que abraçam o conjunto dos espaços sociais dos quais participam os estudantes – a começar pelo espaço escolar e da classe –; eles têm efeito nas histórias individual e coletiva nas quais o período da escola aparece como um momento fundador da experiência e da construção de si. A aprendizagem dos saberes da escola desenrola-se numa cena biográfica onde crianças e adolescentes experimentam imagens de si mesmos em meio aos outros [...] (SOUZA, 2011, p. 56-57)

Assim, a escola afirma-se como um ambiente de (re)reconstrução de vivências e, ao propormo-nos a trabalhar juntos, isto é, partilhando com o aluno, isso acabou por trazer-nos mais satisfação do que descontentamento, uma vez que, parafraseando aqui Souza (2011), todas as etapas do projeto (dentro ou fora da sala de aula) surtiram efeito positivo tanto nas histórias individuais como nas histórias coletiva dos alunos, fazendo com que estes experimentassem imagens de si mesmos em meio aos outros.

Por fim, vale aqui destacar que as imagens e vídeos utilizados ao longo do desenvolvimento do projeto foram devidamente autorizados (ver apêndice B, p. 102) pelos pais dos alunos vez que estes são menores de idade.

5 CONCLUSÃO

A realização desta proposta didática se deu, basicamente, a partir da “escuta” atenta em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, quando começamos a perceber que parte dos alunos demonstravam uma certa dificuldade de relacionarem-se bem uns com os outros e isto passou a preocupar-nos, uma vez que convivíamos diariamente (alunos/alunos – alunos/professor) e, que esta situação começava a afetar, claramente, o processo de ensino e aprendizagem. Outrossim, observamos, também, que esses alunos apresentavam uma imensa dificuldade de falar de si mesmos e de demonstrar seus sentimentos e emoções.

Como entendemos que a aprendizagem só acontece verdadeiramente na interação com o outro e em vivências no sentido de aprendermos e crescermos e, assim, ampliarmos nossa participação social, é que decidimos, pois, embarcar em um projeto que tinha como meta desenvolver a competência comunicativa desses alunos no intuito de melhorar as relações interpessoais e a participação destes tanto em sala de aula como, naturalmente, na vida social.

Para chegarmos a isto, primeiro procuramos ouvi-los e, a partir daí, sentarmos para estudar, planejar e preparar algo que tornasse possível e significativo o que pretendíamos com uma proposta pedagógica com fim interventivo.

Como nosso foco de interesse era fazer o aluno interagir de forma afetiva, recorremos ao trabalho com a modalidade oral da língua. Para tanto, o resultado só aconteceu porque colocamos como relevância, neste projeto, a necessidade de planejarmos nossas atividades por meio de uma sequência didática muito bem pensada, uma vez que todas as etapas construídas pudessem considerar os eixos da leitura e da produção textual, bem como a oralidade na conexão com a escrita – (propusemo-nos a elaborar um material didático – caderno pedagógico materializado através de um gênero textual, a narrativa autobiográfica) – de forma que estes dialogassem para chegarmos a um determinado fim.

O resultado só aconteceu porque o entrecruzamento entre os diversos momentos planejados pautaram-se em um aspecto, para nós, considerado essencial neste projeto, a confiança. E isto não foi difícil de acontecer, visto que já havia um relacionamento recíproco de respeito e companheirismo entre professor e alunos,

mas que, mesmo assim, recebeu um enfoque importantíssimo entre o primeiro e o terceiro momentos da terceira etapa planejada na sequência didática estabelecida.

Como falamos muito, ao longo deste projeto, de “escutas” e “falas”, ao abrirmos espaços para o trabalho com a oralidade em sala de aula, só tivemos a ganhar, visto que nos fizemos ouvir, mas também nos fizemos ser ouvidos a partir de uma experiência gratificante e, como dito antes, apaixonante. Seria ingênuo dizer que resolvemos todas as dificuldades com a realização da sequência didática pensada e auxiliada pelo caderno elaborado, bem como também pela validade do acervo teórico escolhido, entretanto, podemos dizer, com clareza, que as metas propostas foram alcançadas, configurando-se numa experiência exitosa no sentido de que a turma, hoje (no 1º ano B – ano letivo de 2015), goza, na escola, de ser caracterizada como uma turma em que “as coisas acontecem melhor” (fala de um dos nossos colegas de trabalho) pensamento, este, também compartilhado por outros setores da escola.

Por fim, deixamos, aqui, nosso recado de estímulo aos colegas, professores de Língua Portuguesa, que nossa experiência com o oral (neste caso, auxiliado pelo trabalho com a escrita) em sala de aula foi absolutamente estimulante nos rendendo muitos resultados positivos essencialmente pela eficácia da ação interativa em público e, que, com certeza, é um aspecto a ser perseguido por todos nós. E no que diz respeito a dar vez e voz ao aluno, no nosso caso, partindo do trabalho com a narrativa autobiográfica, conseguimos nos encontrar melhor (alunos/alunos – alunos/professor) nesse espaço tão importante que é a sala de aula na construção e re(construção) de sujeitos ativos.

Outrossim, vale salientar, também, que o material aqui produzido foi bem utilizado na dimensão escolhida, entretanto, isto não anula a possibilidade deste poder ser usado com vista em novas abordagens que é, de fato, o que esperamos que possa vir a acontecer. Afinal, o caderno pedagógico, da forma como foi pensado e elaborado, oferece margem para futuros estudos e pesquisas.

“E assim, tanto quanto esta crônica, nada se conclui.” (Palavras finais do filme *A excêntrica família de Antônia* da diretora holandesa, Marleen Gorris)

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

AMOSSY, Ruth. **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005.

ÁVILA, Ewerton; NASCIMENTO, Gláucia; GOIS, Siane. Ensino de oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores. In: **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (organizadoras). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 37-56.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BASTOS, Alice Beatriz B. Izique. **A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: Lembranças. 13. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Lendo (n)o mundo dos textos: formas de ler e fazer os textos da olimpíada de língua portuguesa escrevendo o futuro. **Revista Na Ponta do Lápis**, São Paulo, ano VIII, nº. 20, 36-43, julho, 2012.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CASTRO, Joselaine Sebem de. **Emoção e memória**: reflexões sobre a influência dessa relação na aprendizagem da leitura. In: Letras de hoje. Porto Alegre. v. 37, nº 1, p. 25-36, junho, 2002.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (Orgs.). **Experiências com seqüências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! – as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. In: **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, jan./dez. 1997. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S010225551997000100010.

Acesso em: 18 jul. 2014 às 10h.

DEL RIO, Maria José. **Psicopedagogia da língua oral**: um enfoque comunicativo. Tradução de Maria Rita Quintella. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylver. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 125-155.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

FERNÁNDEZ, Alícia. **Os idiomas do aprendente**: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Tradução de Neusa KernHickel e Regina OrglerSordi. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOLON, Newton Duarte; VIANNA, Rodolfo. **Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso**, vol. 7, nº 2. São Paulo, jul/dez. 2012. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732012000200010>. Acesso em 15 mai. 2015 às 21h 40 min.


SILVA, Francisco das Chagas Rodrigues; MAIA, Sisclay Ferreira. **Narrativas autobiográficas: interfaces com a pesquisa sobre formação de professores**. Disponível em http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_22.pdf. Acesso em 20 jul. 2014 às 14h.

SIMÕES, Luciene Juliano et al. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

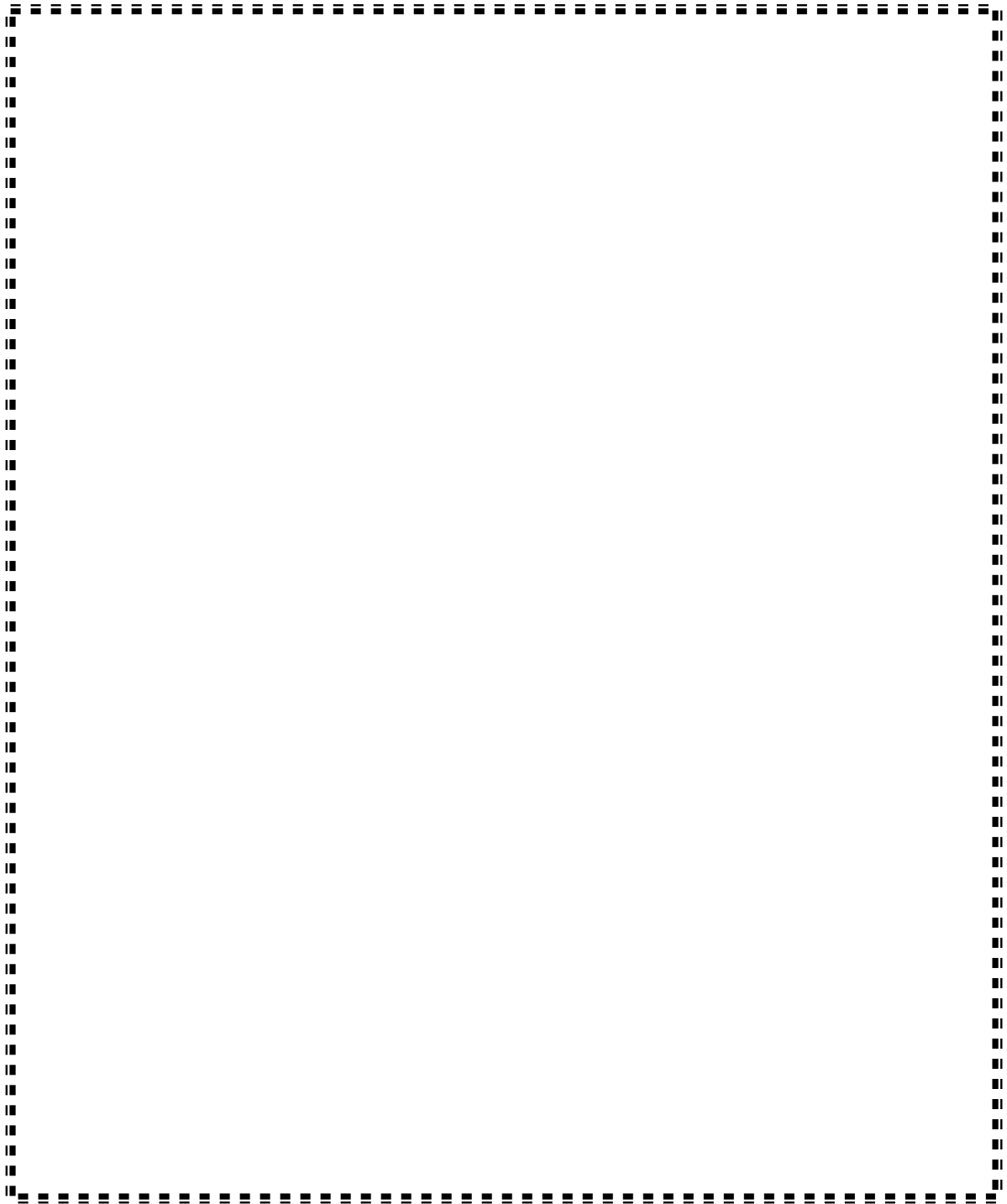
SOUSA, Eliseu Clementino de. **Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011.

VIEIRA, I. L. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; UECE, 2005.

APÊNDICE A – (CADERNO PEDAGÓGICO)

	“Quem sou eu?”: Uma (re)construção do sujeito por meio da narrativa autobiográfica		
	Nome:		Nº:
	Ano:	Turma:	Data: / /
	Professor: Cloacir Gomes Dantas		





*Cada um sabe a dor e delícia de ser o que é.
(Caetano Veloso)*

*Frêmitas palpitações
invadem meu espírito, agora, quieto
e tudo vaza largo
num sorriso triste
mas tudo ainda está lá
quase nebuloso, mas está
firme
vivo
livre.*

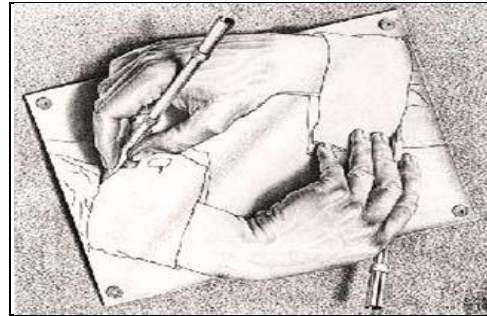
*Enchentes sanguíneas
inundam esse velho e pobre coração confuso
numa fusão drenada de sentimentos
e emoções.*

*Vazante, eis escorrendo-me
de mim
teias de mim mesmo
resquícios de tudo
de nada
de mim
... de novo.*

(Cloacir Gomes Dantas)

Nossa história de vida pode ter registros

Registrar nossa história de vida pode ser a melhor maneira de deixar nossas memórias se perpetuarem.



*A vida não é a que a gente viveu, e sim a que
a gente recorda, e como recorda para contá-la.*

Gabriel Garcia Márques

Existem várias maneiras de registrarmos nossas histórias de vida. Podemos contar a própria história através de uma *autobiografia*, por exemplo, referendando pessoas e acontecimentos marcantes.

De acordo com o manual das Olimpíadas de Língua Portuguesa, referente às memórias, “há situações, também, em que a memória se apresenta por meio de perguntas que fazemos ou que fazem para nós; em outras, a memória é despertada por uma imagem, um cheiro, um som”. Dessa forma construímos, também, nossas memórias.

Assim inicia-se nossa proposta e, ao concluí-la, “você poderá contemplar um resultado do qual poderá se orgulhar, isto é, poderá dizer que as suas ideias, os seus sentimentos, o seu olhar de si mesmo e do seu mundo, seu texto, finalmente, pode gerar um produto final que lhe trará, além de conhecimento, principalmente, autoconfiança” (Almeida e Fonseca Júnior, 2000, p. 34) pelo prazer de construí-lo e realizá-lo, mas que, talvez, não acabe, exatamente, aqui.

Para isso, seguiremos alguns passos:

I. PARA INÍCIO DE CONVERSA

Para facilitar as coisas, mostraremos algumas dessas maneiras de registros a partir de um grande escritor brasileiro, Mário Quintana, em três textos.

Os três textos apresentam de diferentes maneiras fatos e informações sobre o escritor citado.

TEXTO 1



1906 – Nasce Mário de Miranda Quintana, em Alegrete-RS.

1914 – Inicia seus estudos na Escola Elementar Mista de Dona Mimi Contino.

1919 – É matriculado no Colégio Militar de Porto Alegre.

1929 – Começa a trabalhar na redação do diário *O Estado do Rio Grande*.

1940 – É lançada a primeira edição de seu livro *A Rua dos Cataventos*.

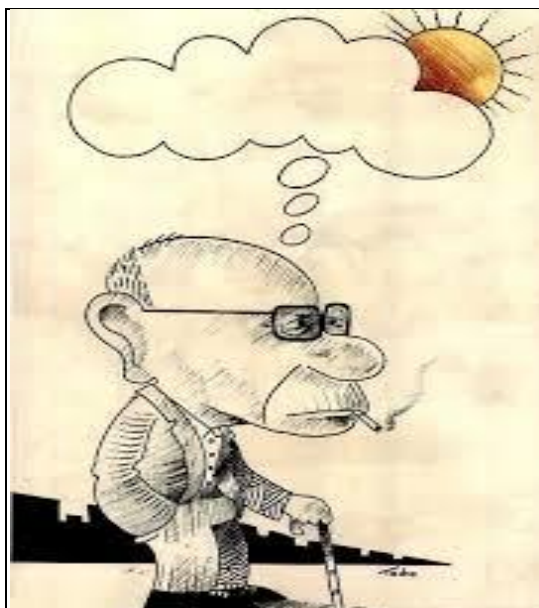
1984 – Falece em Porto Alegre.

TEXTO 2

Mário Quintana nasceu em Alegrete no dia 30 de julho de 1906 e, com 20 anos, vem morar em Porto Alegre. Morou no Hotel Majestic de 1968 a 1980.

Publicou mais de 20 livros, sem contar as antologias. O primeiro, aos 34 anos, “A Rua dos Cataventos”. O último, em 1990, “Velório sem Defunto”. Com Sapato

Florido, Pé de Pilão, Caderno H, Esconderijos do Tempo, Lili Inventa o Mundo, consagrou-se como poeta do cotidiano e lirismo, e um dos ícones da literatura brasileira.



Poeta, jornalista e tradutor, trabalhou nos Jornais O Estado do Rio Grande e no Correio do Povo (com sua coluna Caderno H). Como tradutor, notabilizou-se com sua impecável tradução de Proust. Traduziu a literatura européia, como Giovanni Papini, Virginia Woolf, Voltaire, entre outros.

Morreu em 5 de maio de 1994, aos 87 anos, imortalizado pela Casa da Cultura que leva seu nome e, principalmente, pelo Quarto do Poeta, uma reconstituição fiel com móveis e objetos pessoais do escritor.

(<http://www.ccmq.com.br/o-poeta/>)

TEXTO 3

Nasci em Alegrete, em 30 de julho de 1906. Creio que foi a principal coisa que me aconteceu. E agora pedem-me que fale sobre mim mesmo. Bem, eu sempre achei que toda confissão não transfigurada pela arte é indecente. Minha vida está nos meus poemas, meus poemas são eu mesmo, nunca escrevi uma vírgula que não fosse uma confissão. Ah! Mas o que querem são detalhes, cruezas, fofocas... Aí vai! Estou com 78 anos, mas sem idade. Idades só há duas: ou se está vivo ou morto. Neste último caso é idade demais, pois foi-nos prometida a Eternidade. Nasci no rigor do inverno, temperatura: grau; e ainda por cima prematuramente, o que me deixava meio complexado, pois achava que não estava pronto. Até que um dia

descobri que alguém tão completo como Winston Churchill nascera prematuro – o mesmo tendo acontecido a Sir Isaac Newton...



Quem

Prefiro citar a opinião dos outros sobre mim. Dizem que sou modesto. Pelo contrário, sou tão orgulhoso que acho que nunca escrevi algo à minha altura. Porque poesia é insatisfação, um anseio de auto-superação. Um poeta satisfeito não satisfaz. Dizem que sou tímido. Nada disso! Sou é caladão, introspectivo. Não sei por que sujeitam os introvertidos a tratamentos. Só por não poderem ser chatos como os outros?

Exatamente por execrar a chatice, a longuidão, é que eu adoro a síntese. Outro elemento da poesia é a busca da forma (não da fôrma), a dosagem das palavras. Talvez concorra para esse meu cuidado o fato de ter sido prático de farmácia durante cinco anos. Note-se que é o mesmo caso de Carlos Drummond de Andrade, de Alberto de Oliveira, de Erico Verissimo – que bem sabem (ou souberam) o que é a luta amorosa com as palavras.

<http://www.ccmq.com.br/o-poeta/>)

Para saber mais

Segundo o *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2004):



Biografar, v.t.d. pesquisar e escrever a biografia de alguém.

Biografia, s.f. 1. relato da vida de alguém 1.1. livro, filme etc. que contém esse relato.

Autobiografia, s.f. relato da vida de uma pessoa, escrito por ela mesma.

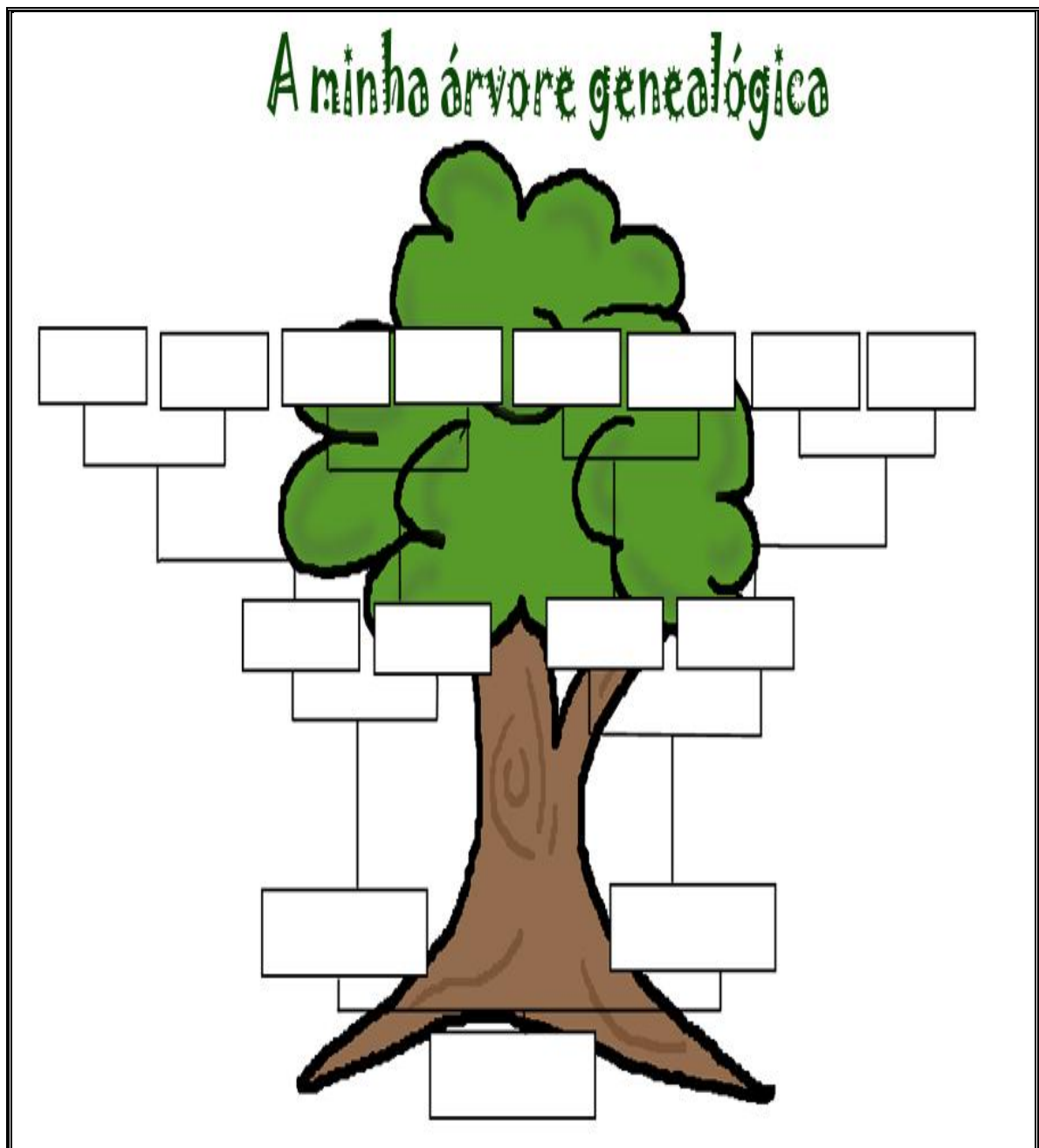
Memória, s.f. 1. Capacidade de lembrar 2. Recordação de algo. *Memórias*, s.f. pl. relato escrito que alguém faz de acontecimentos históricos vividos por si mesmo ou sobre sua própria vida; memorial.

II. AGORA É A SUA VEZ

A melhor forma de nos identificarmos, é começando pela nossa família.

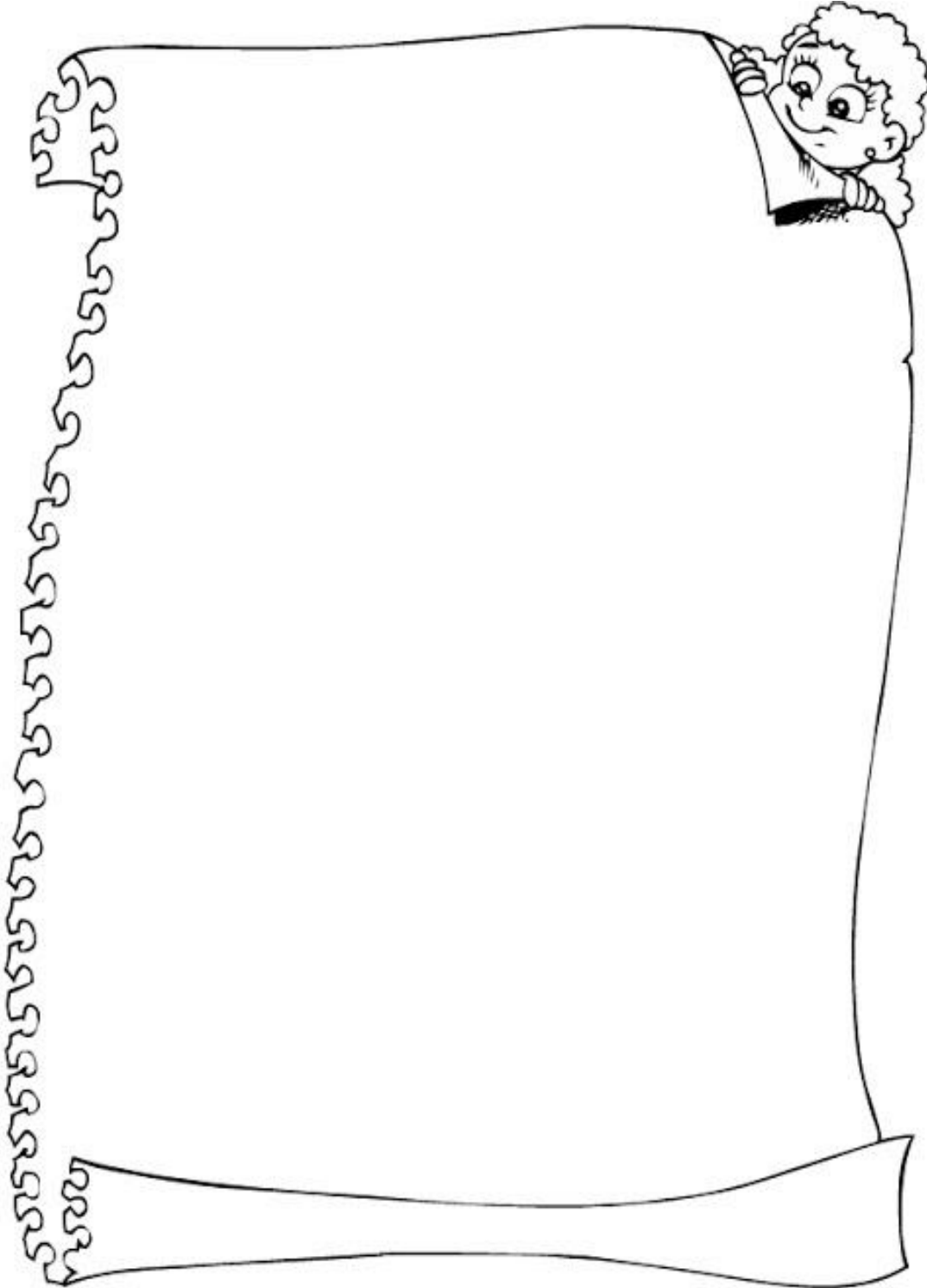


Construa, a seguir, sua árvore genealógica básica.





Nesse espaço, registre seus dados conforme o **TEXTO 1**.



III. SE VENDO COM OUTROS OLHOS



*“Olho no olho
Cara a cara
E quando estiveres bem perto,
Eu arrancarei teus olhos
E os colocarei no lugar dos meus
E tu arrancarás os meus olhos
E os colocará no lugar dos teus,
Então eu te olharei com teus olhos
E tu me olharás com os meus”*

(Fernando Pessoa)



Fernando Pessoa, poeta português, nascido em 13 de junho de 1888 e morto em 30 de novembro de 1935, é o mais universal poeta português. Por ter sido educado na África do Sul, numa escola católica irlandesa, chegou a ter maior familiaridade com o idioma inglês do que com o português ao escrever seus primeiros poemas nesse idioma. Enquanto poeta, escreveu sob múltiplas personalidades (seus heterônimos, como Ricardo Reis, Álvaro de Campos e Alberto Caeiro).

Se depois de eu morrer, quiserem escrever a minha biografia,

Não há nada mais simples.

Tem só duas datas – a da minha nascença e da minha morte.

Entre uma e outra todos os dias são meus.

(Fernando Pessoa/Alberto Caeiro)

Pessoa é, assim, o poeta que se reparte para se reconstruir, ou para que o reconstruam os seus leitores, mediante a encenação crítica do seu drama.

(Ángel Crespo)

IV. VOCÊ POR VOCÊ MESMO



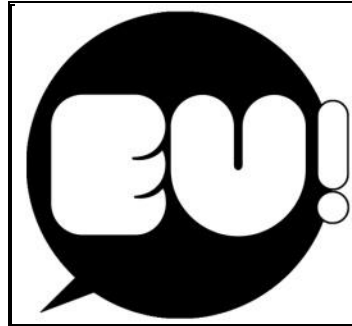
Em dez frases curtas, responda à pergunta abaixo:





Tudo que fazemos, que vemos, que ouvimos, que lemos e que sentimos, mexe com a nossa maneira de ser, de agir e de pensar. Nós nos construímos a partir de cada coisa que vivenciamos.

Seja bem sincero(a) e complete a lista abaixo:

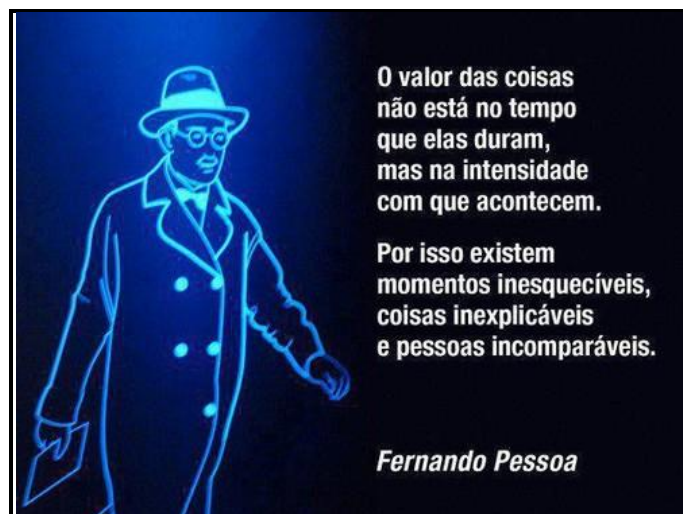


- a) Uma cor: _____
- b) Um animal: _____
- c) Uma palavra: _____
- d) Um lugar: _____
- e) Um evento: _____
- f) Um livro: _____
- g) Um filme: _____
- i) Um passatempo: _____
- j) Uma música: _____
- k) Um amigo(a): _____
- l) Um parente: _____
- m) Uma pessoa especial: _____
- n) Um(a) professor(a): _____
- o) Uma escola: _____
- p) Um local de sua casa: _____

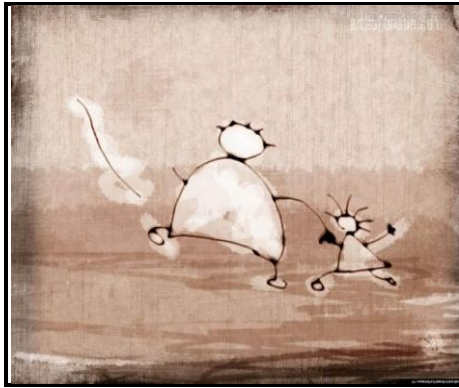
- q) Um presente que ganhou: _____
- r) Um sonho: _____
- s) Uma parte do seu corpo: _____
- t) Uma coisa que adora: _____
- u) Uma coisa que detesta: _____
- v) Um dia especial: _____
- w) Uma data comemorativa: _____
- x) Um presente que daria: _____
- y) Um presente que gostaria de receber: _____
- z) Uma palavra para dizer a você mesmo(a): _____



Nossas vidas são marcadas por momentos inesquecíveis. Inesquecíveis, por terem sido maravilhosos; inesquecíveis, por terem sido desagradáveis. Relate, em poucas palavras, esses seus momentos.



V. VOCÊ PELOS OUTROS



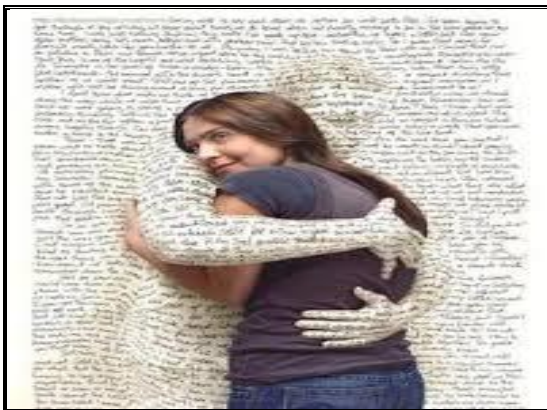
Jamais permitirei que minhas pernas descruzem as estradas pelas quais percorri. Pelas portas que adentrei, fundo mergulhei e plantei-me em suas paredes. Talvez tenha podado algumas raízes, porém jamais me permiti arrancá-las. Acho que não suportaria a dor lancinante que, muito provavelmente, me consumiria.

(Cloacir Gomes Dantas)



No espaço a seguir, peça a alguém – bem especial para você – que lhe dedique algumas palavras.



This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.



Nesse espaço, peça que amigos(as), parentes, professores, namorado(a) e/ou quem você desejar, registrem, em poucas palavras, algo sobre você.



[illegible]

Obrigado! 😊

#44279913





Nesse espaço, cabe a você organizar uma galeria de fotos que relembrem momentos e pessoas bem especiais para você.



“A fotografia, antes de tudo é um testemunho. Quando se aponta a câmara para algum objeto ou sujeito, constrói-se um significado, faz-se uma escolha, seleciona-se um tema e conta-se uma história, cabe a nós, espectadores, o imenso desafio de lê-las.”

(<http://pensador.uol.com.br/fotografia/>)





😊 Por fim, a partir de todo o material organizado neste trabalho, nos moldes do **TEXTO 3**, produza seu texto final.





Para deixar seu trabalho bem bonito, nesse espaço, copie ou cole um pensamento, um trecho de uma música, um trecho de um livro ou a estrofe de um poema que defina quem é você.



APÊNDICE B

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DA CULTURA
9ª DIRET – DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E DA CULTURA
ESCOLA ESTADUAL “CAPITÃO MOR GALVÃO”
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
CURRAIS NOVOS/RN

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Pelo presente instrumento particular, eu, _____
nascido (a) em ____/____/____, RG _____, CPF _____
e residente na _____, nº _____,
autorizo o uso de minha imagem (ligada à turma do 9º ano “B” da EECMG) em material como
foto e/ou vídeo a ser utilizado em projeto acadêmico (Dissertação de Mestrado) realizado pelo
mestrando do ProfLetras e professor da Turma.


Por esta ser a expressão de minha vontade, declaro que autorizo o uso, acima descrito,
sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem.

Currais Novos, 25 de novembro de 2014.

LICENCIANTE

LICENCIADO
(Cloacir Gomes Dantas – Professor da Turma)

APÊNDICE C

	LÍNGUA PORTUGUESA		
	Nome:		Nº:
	Ano:	Turma:	Data: / / 2014
	Professor: Cloacir Gomes Dantas		

AVALIAÇÃO DO PROJETO "QUEM SOU EU?"

Com base nas etapas realizadas do projeto, responda às questões abaixo.

1- Antes da realização do projeto, como reagia quando alguém lhe sugeria que falasse e/ou escrevesse sobre você?

2- E após a realização do projeto, isso mudou de alguma forma?

() SIM () NÃO () MAIS OU MENOS Justifique sua resposta.

3- E em relação à sua turma, você percebeu alguma mudança na forma de interagir entre vocês e o professor durante a realização do projeto e após a realização deste?

() SIM () NÃO () MAIS OU MENOS Justifique sua resposta.

4- Como você analisa o 1º MOMENTO (realizado em 10/06/14 – sala de aula) - MESA QUASE REDONDA (uma conversa ao pé do ouvido), quando o PROFESSOR se colocou no centro da sala e VOCÊS em torno dele?

() REGULAR () BOM () MUITO BOM () ÓTIMO Justifique sua resposta.

5- Como você analisa o 3º MOMENTO (realizado em 14/10/14 - sala de aula) - MESA REDONDÍSSIMA (uma conversa consigo mesmo e com os outros – a hora do diálogo), quando nos reunimos em círculo, com a presença também da profa. Maura?

() REGULAR () BOM () MUITO BOM () ÓTIMO Justifique sua resposta.

6- Dentre os momentos planejados, qual foi, para você, o mais prazeroso de realizar?

() A etapa escrita () A etapa oral () Ambas Justifique sua resposta.

7- De 0,0 a 10,0, que nota você daria ao Projeto como um todo? _____

Justifique sua resposta.